

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ПО ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ
КАЛИНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

УДК 37.026:378.

ДАНИЛЕНКОВА ГАЛИНА ГАЛИЕВНА

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ НА ЛЕКЦИЯХ ПО ПЕДАГОГИКЕ

13.00.01. - Общая педагогика

Д и с с е р т а ц и я
на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук,
профессор ГРЕБЕНЮК О.С.

Калининград - 1995

СОДЕРЖАНИЕ

	стр.
ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава I. ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	11
1.1. Сущность учебной деятельности студентов.....	11
1.2. Формирование учебной деятельности студентов как цель педагогического процесса высшей школы.....	26
1.3. Возможности лекционных занятий в формировании учебной деятельности студентов.....	36
Выводы по первой главе.....	55
Глава II. РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	60
2.1. Дидактические условия формирования учебной деятельности студентов на лекционных занятиях.....	60
2.2. Экспериментальное исследование дидактических условий формирования учебной деятельности студентов.....	78
2.3. Результаты экспериментального исследования и их анализ.....	85
Выводы по второй главе.....	111
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	115
ЛИТЕРАТУРА.....	121

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Обусловленность педагогических явлений социальными приводит к тому, что преобразования, происходящие в обществе, объективно требуют существенных перемен в системе образования, подготовки специалистов в новых социальных условиях и формах хозяйствования. Динамизм, изменчивость общественных процессов предопределяет перестройку и обновление процесса обучения в высшей школе и, в особенности, форм его организации, поскольку именно они: а)обладают большей вариативностью, б)быстрее других реагируют на изменение целей высшего образования, в)обеспечивают активизацию учебной деятельности студентов.

Одной из наиболее актуальных проблем современного высшего образования является проблема организации такого процесса обучения, который мог бы быть основой решения проблем формирования учебной и профессиональной деятельности, воспитания креативности, качества наиболее необходимого специалисту в современных условиях.

Учитывая, что в современном обществе главными показателями подготовленности специалиста является не сумма знаний, а знания в синтезе с индивидуальными способностями и в целом высокий уровень развития основных сфер человека, нетрудно убедиться в возрастании значимости формирования учебной деятельности студентов. В связи с этим должны происходить существенные изменения в определении содержания и форм обучения в высшей школе, в том звене образования, где формируется специалист высшей квалификации. В этом плане важен поиск не только новых дидактических средств, но и поиск новых возможностей и функций уже существующих традиционных форм обучения.

Анализ научного знания показал, что проблема формирования учебной деятельности студентов в учебном процессе исследуется обстоятельно и разносторонне. Так, выявлена сущность учебной деятельности и ее особенно-

сти у студентов (И.И.Ильясов (46), В.Я.Ляудис (132), А. Вальтер (132)), определены цели развития индивидуальности в условиях учебной деятельности и ее основных сфер - интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляции, предметно-практической и экзистенциальной (О.С.Гребенюк (25)), разработаны средства формирования учебной деятельности студентов (В.И.Андреев (23), Л.М.Попов (89), П.И.Пидкасистый(85)).

Столь же обстоятельно исследуется вопрос о вузовской лекции. Обоснована ведущая роль лекции в процессе подготовки специалистов (С.И.Архангельский (2), С.И.Зиновьев (41), Г.П.Семанов (107)), выявлены дидактические функции лекционной формы занятий, Т.А.Ильина (45), В.С.Ильин (98), раскрыты многочисленные аспекты проблемного чтения лекций (В.М.Вергасов (16), А.М.Матюшкин (68), М.И.Махмутов (71), Н.Д.Никандров (50)). В разработку лекционных форм занятий серьезный вклад внесли также О.А.Абдуллина (1), В.С.Безрукова (5), Г.А.Бокарева (11), Р.А.Низамов (79) и др. В исследованиях этих авторов рассматриваются условия, принципы, средства формирования познавательной самостоятельности студентов и активизации их познавательной деятельности. В педагогических исследованиях вузовская лекция рассматривается в основном с позиций более интенсивного формирования знаний и готовности к их применению в профессиональной деятельности. Между тем несмотря на значимость проведенных исследований, они не могут в полной мере решить задачу формирования учебной деятельности студентов, которая предполагает их общее развитие: повышение их интеллектуального потенциала, развитие мотивационной и других сфер.

Во всех работах по формированию учебной деятельности студентов большое внимание уделялось научности содержания учебного материала как важного условия развития интеллекта студентов. При этом многие исследо-

ватели сосредоточили свои усилия на выявлении условий повышения качества общетеоретических и специальных знаний и умений.

Обобщая сказанное и подчеркивая, что проблема формирования учебной деятельности студентов в процессе лекционного преподавания, несмотря на ее актуальность и важность в решении задачи подготовки высококвалифицированных специалистов, остается не только недостаточно исследованной, но и не поставленной. Основное противоречие заключается в том, что учебная деятельность исследуется безотносительно к лекционным формам занятий, а они, в свою очередь, исследуются вне проблемы формирования учебной деятельности. Это и другие противоречия для своего разрешения требуют рассмотрения ряда вопросов: Каковы дидактические условия формирования учебной деятельности студентов на лекционных формах занятий? Каковы формирующие учебную деятельность возможности лекционных форм занятий? Как необходимо структурировать деятельность преподавателя, чтобы способствовать формированию учебной деятельности студентов и развитию их основных сфер? В этом суть решаемой автором диссертации **проблемы исследования**: при каких дидактических условиях вузовская лекция по педагогике выступает в качестве фактора формирования учебной деятельности студентов?

Объект исследования - процесс формирования учебной деятельности студентов.

Предмет исследования - дидактические условия организации лекционных форм занятий как фактора формирования учебной деятельности студентов.

Гипотеза исследования - лекционные занятия по педагогике могут стать одним из факторов формирования учебной деятельности студентов, если:

- рассматривать формирование учебной деятельности как одну из дидактических целей лекционного занятия;

- для достижения этой цели разработать научно обоснованные условия формирования учебной деятельности, включающие:

- диагностику сформированности основных компонентов учебной деятельности студентов;

- номенклатуру целей формирования учебной деятельности;

- систему заданий, направленных на формирование учебной деятельности в целом и ее основных компонентов;

- структурирование процесса преподавания в соответствии со структурой учебной деятельности студента.

Задачи исследования:

1. Выявить сущность учебной деятельности студента и особенности ее формирования на лекционных занятиях по педагогике.

2. Определить возможности лекционных занятий как фактора формирования учебной деятельности.

3. Обосновать и экспериментально проверить дидактические условия, позволяющие реализовать возможности лекционной формы занятий в формировании учебной деятельности студента..

Методологической основой исследования явились положения современной дидактики, которые выдвигают в качестве доминирующей задачи формирование учебной деятельности студента и профессиональной компетентности специалиста на основе взаимосвязи общеобразовательных и профессиональных дисциплин, на основе единства внешних и внутренних условий развития индивида (Б.Г.Ананьев, Ю.К.Бабанский, О.С.Гребенюк, В.С.Ильин, Т.А.Ильина, А.К.Маркова, Г.С. Сухобская, Г.И.Щукина).

Исследование базировалось также на концепциях психологов и педагогов, которые рассматривают ведущую роль социального опыта в развитии индивидуальности человека, его способностей, во взаимосвязи этого опыта с природными данными человека и воспитывающими воздействиями на него

(А.А.Бодалев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.М.Матюшкин, Я.А.Пономарев, М.И.Рожков, С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов, В.Д.Шадриков).

В исследовании использовались **методы** теоретического анализа проблемы и предмета исследования, системный и деятельностный подход, моделирование, а также эмпирические методы: педагогический эксперимент, методы педагогических измерений (шкалирование, анкетирование, тестирование), наблюдение, изучение документации и результатов учебной деятельности студентов.

Исследование проведено в несколько этапов.

На первом этапе (1988-92) изучалось научное знание, соответствующее проблеме и предмету исследования, анализировался отечественный и зарубежный опыт формирования учебной деятельности студентов и лекционная форма занятий. На этом этапе была выдвинута гипотеза, проведены пилотажные эксперименты, проводилось накопление эмпирического материала, накапливался и обобщался педагогический опыт.

На втором этапе (1992-93) была разработана и уточнена методика проведения лекционных занятий по педагогике, проведен формирующий эксперимент, обработаны и обобщены его результаты, завершено научное обоснование основных положений диссертации.

На третьем этапе (1993-94) завершилось прогнозирование организации лекционных занятий в Вузе на новой основе, были разработаны рекомендации для преподавателей и студентов, завершено литературное оформление диссертации.

На четвертом этапе (1994-95) продолжалось внедрение результатов исследования в практику высшей школы.

Базой исследования явился ряд факультетов Калининградского государственного университета, ИПК РО г.Калининграда.

Достоверность результатов обусловлена опорой на понятийно-терминологический аппарат исследования, многолетней и масштабной ап-

робацией его результатов в Вузах страны, опорой на современные психолого-педагогические концепции и длительную опытную педагогическую работу. Эмпирические положения проверены и подтверждены результатами осуществленного автором педагогического эксперимента.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в выявлении сущности процесса формирования учебной деятельности студентов на лекционных занятиях по педагогике; определении возможностей лекционных занятий в развитии интеллектуальной и других сфер студента; обосновании дидактических условий, повышающих эффективность развивающей функции лекционных занятий в высшей школе.

Практическая значимость исследования состоит в том, что выдвигаемые в нем положения позволяют повысить эффективность использования лекционной формы занятий как фактора формирования учебной деятельности студентов и развития их основных сфер. Практические рекомендации и результаты проведенного исследования по формированию на лекциях учебной деятельности студентов используются в Калининградском государственном университете и в процессе переподготовки учителей в Калининградском областном ИПК работников образования.

На защиту выносятся следующие положения:

Эффективность формирования на лекционных занятиях по педагогике учебной деятельности студента обеспечивается совокупностью следующих дидактических условий:

- диагностированием учебных возможностей студентов;
- определением научно обоснованной номенклатуры целей формирования учебной деятельности;
- разработкой и применением системы специальных заданий, направленных на формирование учебной деятельности в целом и отдельных ее компонентов;

- структурированием деятельности преподавателя в соответствии с учебной деятельностью студента.

Апробация исследования и внедрение полученных результатов.

Ход исследования, его основные положения и результаты обсуждались и были одобрены на заседаниях кафедр педагогики и психологии КГУ (Калининград), ВГПИ (Волгоград, 1987), ГУ (Вильнюс, 1989), Международных научно-практических конференциях “Психология. Педагогика. Христианство. - Пути интеграции” (Москва, 1995), “Совершенствование системы подготовки специалистов физической культуры” (Калининград, 1995), Всесоюзных научно-практических конференциях “Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и Вузе” (Волгоград, 1986), “Теоретико - методологические проблемы изучения и прогнозирования отдаленных результатов учебно-воспитательного процесса” (Калининград, 1990), а также на научно-практических конференциях профессорско-преподавательского состава КГУ (Калининград, 1990-1995). Результаты исследования используются преподавателями ВГПУ (Волгоград), КГУ и ИПК (Калининград).

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка основной используемой литературы.

Во введении обосновывается актуальность избранной проблемы, раскрывается научный аппарат и характеризуются основные этапы исследования.

Первая глава - **ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**- посвящена рассмотрению современных подходов к исследованию проблемы учебной деятельности и ее формирования, ее состоянию в теории и практической деятельности преподавателей высшей школы.

Вторая глава- **РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

СТУДЕНТОВ - посвящена исследованию дидактических условий формирования учебной деятельности на лекционных занятиях в Вузе, выявления возможностей лекции в развитии исследуемых качеств. Изложены методы организации, цели экспериментальной работы и описаны результаты эксперимента.

В заключении приводятся основные выводы проведенного исследования.

ГЛАВА I

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Сущность учебной деятельности студентов

Учебная деятельность стала предметом исследований не только психологов, но и педагогов. Как сделать процесс учения более эффективным? Что необходимо предпринять в организации учебно-воспитательного процесса, чтобы обеспечить соответствующую требованиям времени профессиональную подготовку студентов? Эти и другие вопросы определили тот научный интерес, который привел ученых к исследованию учебной деятельности и условий ее эффективного формирования.

В основе исследований учебной деятельности лежат научные поиски и их результаты в области деятельности, которыми занимались философы (Л.П.Будева (14), М.С.Каган (49), Н.Н.Трубников (120) и др.), психологи (А.Н.Леонтьев (65), С.Л.Рубинштейн (105), П.Я.Гальперин (21), Л.С.Выготский (20), и др.).

В философии деятельность определяется как специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование (129, с.151).

В работах отечественных психологов определена структура деятельности, в которую входят мотивы, побуждающие человека к деятельности, цели (результаты), на достижение которых она направлена, средства (целенаправленные действия), с помощью которых достигается целенаправленный результат. Исследования психологов показали, что деятельность оказывает влияние на протекание психических процессов и способствует их развитию, что существуют различные виды деятельности (игра, труд, учение и т.д.), что деятельности присущи свои закономерности (существует процесс возникновения, формирования и распада любого конкретного вида деятельности; ее структурные компоненты могут менять свои функции, превращаясь друг в друга; различные виды деятельности взаимосвязаны друг с другом;

деятельность первоначально возникает и складывается в форме развернутых взаимоотношений между людьми и др.).

Для студента вуза ведущей деятельностью является учебная деятельность. Опираясь на общую теорию деятельности, мы вправе считать, что деятельность - основа учебного процесса. Учебная деятельность необходима человечеству, без нее невозможна передача опыта от поколения к поколению. Процесс обучения предусматривает обязательность таких форм деятельности, из которых одна - обучающая - участвует в передаче опыта, накопленного человечеством, а другая - обучаемая - направлена на приобретение опыта, на трансформацию его в личное достояние студента. Обе формы деятельности, имеющиеся в процессе обучения, необходимы и составляют суть учебного процесса.

Дифференциация деятельности внутри учебного процесса привела к необходимости вычленить такие понятия, как “учебная деятельность” и “учение”.

Впервые проблема учения получила свою разработку в рамках деятельностного анализа процесса усвоения знаний в трудах П.Я.Гальперина и его учеников (1959). Эта концепция связывает развитие интеллекта с целенаправленной организацией системы действий и операций, заключенных в конкретных усваиваемых знаниях, в образах и понятиях. В этих исследованиях усвоение знаний трактуется как процесс интериоризации умственных действий. Такой взгляд преобразовал традиционные представления об учении, раскрыл его развивающую функцию. Учение становится управляемым процессом на основе идеи упреждения усваиваемых действий ориентировкой в их нормативной структуре.

Следующим шагом, важнейшим для понимания учения как деятельности, были исследования, развивающие деятельностный подход применительно к анализу всей системы познавательных процессов человека. Восприятие, запоминание, припоминание, решение мыслительных задач были

представлены как специфические виды умственных действий, каждая со своей структурой. Это был принципиально новый подход в понимании функционирования и развития всей познавательной сферы человека.

В исследованиях П.Я.Гальперина, В.Я.Ляудис, Я.А.Пономарева (88), и др. были изучены структура и динамика мышления как процесса решения разного рода задач, структурные особенности перцептивных и мнемических действий, определена специфика компонентов, их структуры - ориентировочных и исполнительно-контрольных операций, обеспечивающих саморегуляцию этих действий в процессе решения познавательных задач. Как отмечает В.Я.Ляудис, исследование структуры познавательной деятельности обогатило и изменило представление о взаимосвязи процессов обучения и развития психики. “Появилась возможность более точно дифференцировать план развития познавательных (метакогнитивных) действий и собственно предметно-содержательных умственных действий, усваиваемых в процессе учения. Выделение этих двух уровней познавательной деятельности проложило путь к следующему теоретическому шагу - выдвижению проблемы структуры собственно учебной деятельности” (132, с.33).

Д.Б.Эльконин понимал учебную деятельность как особую деятельность учащегося, сознательно направляемую им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых в качестве своих личных целей. Д.Б.Эльконин подчеркивал, что “учебная деятельность есть прежде всего такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте” (139, с. 45).

Что же является предметом и продуктом учебной деятельности? Предметом - опыт с а м о г о учащегося, который преобразуется путем присвоения элементов социального опыта. Продуктом - сам учащийся: его способности, результат развития его сфер. Если при изготовлении детали, при

изучении учебного предмета цель состоит в том, чтобы изменить предмет или овладеть им, то в учебной деятельности цель направлена не на какой-либо внешний объект, а на самого учащегося: он сам сознательно ставит цель развить в себе какое-либо качество (способности, волю, умения). Следовательно, учебная деятельность в таком понимании отличается от любой другой деятельности ученика тем, что она не только объективно направлена на формирование его индивидуальности, как и все другие виды деятельности, но и субъективно имеет такую цель. Эти положения достаточно четко отражают сущность учебной деятельности.

В работах Д.Б.Эльконина предпринята попытка определить структуру учебной деятельности (139, 140). Автор выделяет следующие ее компоненты: учебно-познавательные мотивы, учебные задачи, учебные операции, действия контроля и оценки. Центральным в этой сложной структуре является такой компонент, как учебная задача, а все остальные компоненты как бы обслуживают этот компонент. В то же время Д.Б. Эльконин не умаляет значения мотивов учебной деятельности, которые, по его мнению, должны быть направлены не просто на приобретение знаний, а на усвоение способов действий, обеспечивающих успешное осуществление деятельности.

Многие исследователи (В.В.Давыдов (28, 130) В.В.Репкин (102), Л.М. Фридман (130) и др.), принимая предложенную Д.Б.Эльconiным структуру учебной деятельности, стремятся детализировать учебные действия, обеспечивающие решение учебных задач, классифицировать их и пр., другие ученые (Г.А.Балл (4), И.Я.Лернер (119), Г.С.Костюк (127), Н.Ф. Талызина (118), и др.) разрабатывают различные аспекты учебных задач, во многих психолого-педагогических работах предметом исследования выступает третий компонент учебной деятельности - ее мотивация (В.С. Ильин (44), А.К.Маркова (67), Г.И.Щукина (138), Л.И.Божович (9) и др.).

В науке существует разное понимание учебной задачи, обусловленное разными аспектами изучаемой проблемы (например, дидактика, методика

преподавания и др.). В нашем исследовании мы будем опираться на трактовку учебной задачи, данную психологами на основе деятельностного подхода. Д.Б.Эльконин считал, что “основное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, заключающемся в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект” (140, с.12).

Проблемам учебных действий, учебных умений, приемов и способов действия посвящены многочисленные труды психологов и педагогов (Ю.К.Бабанский (3), А.И.Раев (101), П.Я.Гальперин (21), Н.Ф.Талызина (118), А.В.Усова (126), Т.И.Шамова (136), Н.А.Менчинская (72) и др.). Не останавливаясь на всех существующих в теории подходах к решению названных проблем, рассмотрим кратко лишь некоторые из них.

В.В.Давыдов выделяет следующие учебные действия, необходимые для решения учебных задач: 1)преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы; 2)моделирование выделенного отношения в предметной, графической и знаковой форме; 3)преобразование модели отношения для изучения его свойств в чистом виде ; 4)выделение и построение серии конкретно-частных задач, решаемых общим способом; 5)контроль за выполнением предыдущих действий; 6)оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи (130, с.15-16). Важным, подчеркивает В.В.Давыдов, является то, что учебная деятельность, особенно действия контроля и оценки, осуществляются на основе такого качества сознания, как рефлексия (там же, с.19).

Наряду с данной системой учебных действий в психологии и педагогики важное место занимает система учебных действий, разработанная П.Я.Гальпериным, Н.Ф.Талызиной и др.: к ним относятся планирующие и исполнительские действия. Планирующие или ориентирующие действия (ориентировочная основа действия - ООД) - это та система ориентиров и

указаний, пользуясь которой учащиеся выполняют усваиваемые действия. Она необходима для того, чтобы спланировать предстоящую деятельность. П.Я.Гальперин выделил три типа ориентировочной основы действия (21).

Первый тип ориентировки отличается тем, что ученикам дается в готовом виде неполная система указаний и ориентиров, по сравнению с той, которую необходимо учитывать для правильного выполнения действия. Это приводит к тому, что школьник учится выполнять это действие методом “проб и ошибок”. На основе такой ООД учебное действие усваивается вслепую, стихийно и с большими затруднениями. И даже сформированное действие остается для ученика не полностью осознанным, поэтому перенос его на новые объекты весьма ограничен.

Второй тип ориентировки отличается тем, что учащимся в готовом виде дается полная ООД в форме подробного алгоритма решения задачи, инструкции при выполнении лабораторной работы, технологической карты изготовления изделия, программы работы на компьютере и т.п. То есть в этом случае планирующие действия выполняет учитель, автор учебника, а учащийся только копирует их действия по образцу. Естественно возникает вопрос: можно ли научить ученика самостоятельно составлять ориентировочную основу действия для каждого нового задания? Оказалось, что можно, и тем самым был разработан еще один тип ориентировки.

Третий тип ориентировки отличается тем, что даются обобщенные, инвариантные всем частным задачам ориентиры. В каждом конкретном случае ориентировочная основа действия составляется учащимся самостоятельно с помощью общего метода, который ему дается.

С помощью этого общего алгоритма каждый учащийся составляет свой конкретный алгоритм действий.

В состав исполнительских действий И.И. Ильясов включает следующие (132).

1. Действия уяснения содержания учебного материала, предъявляемого в устной форме (репродуктивные при сообщении учебного материала преподавателем; продуктивные - самостоятельное получение следствий из общих знаний; самостоятельный поиск и решение проблем).

2. Действия уяснения содержания учебного материала из письменных сообщений (чтение и декодирование учебного материала; переработка и уяснение содержания; выделение основных положений; оценка и критика положений, представленных в тексте; конспектирование; действия по самостоятельному получению новых знаний (следствий) из общих положений; конкретизация, подведение под понятие, выведение следствий, доказательств, выводов и т.д.).

3. Действия отработки учебного материала (отработка путем заучивания; отработка в упражнениях).

4. Действия самостоятельного построения знаний (анализ задачи и ее условий; поиск принципа решения задачи; проверка найденного решения задачи).

В состав контрольных действий входит: а) контроль усвоения, уяснения и б) контроль отработки. Они входят как элементы в исполнительские действия и предполагают: сравнение своих действий с образцами; оценку совпадения действий и их результатов с заданными условиями; внесение коррекции в действия при их отклонении от образца. Действия контроля постепенно переходят в самоконтроль.

Самооценка своих действий (рефлексия обучаемым своих действий). Она характеризуется осознанием учащимися всех компонентов учебной деятельности:

1. Осознание индивидом учебной задачи (Что такое задача? Что нужно сделать, чтобы решить любую задачу? Что нужно сделать, чтобы решить конкретную задачу?)

2. Осознание цели учебной деятельности (Чему научился сегодня? Каких целей добился? Чему можно было научиться, решая задачи определенного типа? Оценивание самим учащимся результатов деятельности в зависимости от реализации ее целей).

3. Оценка учащимися способов деятельности, специфичных и инвариантных по отношению к различным учебным предметам (уяснение общих способов действий; умение учащегося выделить общее, инвариантное в различных учебных предметах, в выполнении разных заданий; осознанность конкретных операций, необходимых для решения познавательных задач).

Важное место в становлении учебной деятельности занимает мотивационный ее компонент. Этим объясняется неослабеваемый интерес исследователей к различным аспектам проблем мотивации и ее формирования. Опираясь на фундаментальные труды в области сущности мотивации, потребностей, мотивов и т.д., выполненные Л.И.Божович (9), А.Н.Леонтьевым (65), В.С.Мерлиным (73), С.Л.Рубинштейном (104), Ю.В.Шаровым (137), и др., психологи и педагоги (В.С.Ильин, А.К. Маркова, В.Ф.Моргун (77), Ю.М.Орлов (82), Г.И.Щукина и др.) исследовали состав и особенности мотивационной сферы школьников, выявили закономерности и условия ее развития, установили, в частности, что формирование учебной деятельности зависит от состояния мотивации учения и приводит к новообразованиям в ней и прежде всего к появлению нового типа мотива учения - интереса не только к результатам, но и к способам своего учебного труда. На основе психологических исследований высказано актуальное для нас положение о том, что формирование учебной деятельности способствует развитию индивидуальности человека.

В целом анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие особенности учебной деятельности:

1. Основная функция учебной деятельности заключается в том, что она ориентирована не на получение каких-то материальных или иных результа-

тов, а непосредственно на изменение самих учащихся, на развитие их сфер. В этом случае доминирующей потребностью, например, должна стать интеллектуальная потребность в овладении способами действий, а не только самими знаниями. (Чаще всего учащегося интересует, наоборот, получение знаний, нахождение точного ответа в решении задачи, а не способ ее решения).

2. В соответствии с теорией учебной деятельности главным содержанием обучения должны быть общие способы действий по решению широких классов задач, чтобы деятельность учащихся была направлена на овладение этими общими способами.

3. Особенностью учебной деятельности является сознательное и самостоятельное составление учащимися ориентировочной основы действия (ООД) - системы ориентиров и указаний, пользуясь которой, человек выполняет данное действие. Для того, чтобы учащийся сознательно овладевал новыми понятиями и способами действий, нужно вместе с ним выявить происхождение вновь вводимых понятий и действий, показать их необходимость, выявить теоретические основы усваиваемых действий. Это означает, что знания не должны даваться в “готовом виде”, что изучение любого нового понятия, нового раздела должно начинаться с мотивационного введения, с разъяснения для чего, почему и зачем должно изучать данное понятие или раздел.

4. Процесс формирования учебной деятельности основывается на принципе содержательного обобщения, когда знания общего характера предшествуют знаниям частного и конкретного характера. Это значит, что изучение какого-либо раздела должно начинаться с ознакомления учащихся с общими, абстрактными основами этого раздела знаний, которые в процессе их развертывания постепенно обрастают конкретными и частными фактами и знаниями.

5. Важнейшей особенностью учебной деятельности является ее научно-теоретический характер. Это значит, по мнению В.В.Давыдова, что всю систему обучения необходимо переориентировать с формирования у детей рассудочно-эмпирического мышления на развитие у них современного научно-теоретического мышления.

6. Особенность учебной деятельности в том, что она универсальна, ибо составляет основу овладения любой другой деятельностью. Она является также неотъемлемой внутренней стороной любой другой деятельности, так как прежде, чем осуществлять какую-либо деятельность, необходимо овладеть ею в условиях учебной деятельности.

В современных условиях возникает необходимость рассмотреть проблему учебной деятельности в единстве с проблемой индивидуальности человека, ибо, с одной стороны, учение обусловлено способностями человека к обучению, а с другой - важно “предупредить отставание темпов индивидуальной социализации и обучения на фоне ускорения роста научных и технических знаний” (132, с.31).

Становление и присвоение индивидуальности происходит как присвоение и воспроизведение человеком элементов социального опыта в процессе общения, обучения, трудовой и других видов деятельности. Каждая деятельность осуществляется в силу определенных потребностей: в труде, в общении, познавательной потребности. Возникает ряд: индивидуальность развивается и проявляется в деятельности, деятельность осуществляется на основе потребностей; любому человеку свойственны потребность в труде, познавательная потребность, потребность в общении. Этот ряд дан как закономерность. Но при решении педагогических вопросов формирования индивидуальности на основе этой закономерности дает себя знать явное противоречие: если человеку присущи потребности в труде и в познании, то почему они не проявляются у большинства учащихся хотя бы так, как выражается у них потребность в общении? Вопрос можно сформулировать проще:

почему многие люди не хотят трудиться, почему многие школьники не хотят учиться? О.С.Гребенюк (25, с. 76) пытается теоретически разрешить это противоречие следующим образом: “Проанализируем деятельность тех, кто хочет ею заниматься. Почему крестьянин в условиях колхоза не стремится работать, а тот же крестьянин, став свободным фермером, “пашет” с утра до вечера? Почему многие учащиеся, не желающие учиться, увлеченно занимаются, например, любительской деятельностью - спортом, техническим и другим творчеством? Они готовы сутками работать на коллективной школьной радиостанции, конструировать приборы, программировать на компьютере... Очевидно, существуют условия (социальные и педагогические), в которых труд, учение теряют свое свойство быть потребностью человека. Но, с другой стороны, существуют также условия, в которых эти потребности не подавляются, а развиваются. Что это за условия?

К.Маркс показал, что с возникновением отчуждения труда встает и проблема принуждения человека к труду. “Отчужденность труда, - писал К.Маркс, - ясно сказывается в том, что как только прекращается физическое или иное принуждение к труду, от труда бегут как от чумы” (См: Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. - Т. 42. С. 91). Отчужденный труд является для работающего человека чем-то внешним. “В силу этого труд его не добровольный, а вынужденный: это принудительный труд. Это не удовлетворение потребности в труде, а только средство для удовлетворения всяких других потребностей, но не потребности в труде” (Там же. С.90). То же самое мы можем сказать и про учебную деятельность в современной школе: как правило, она носит принудительный характер. Что собой представляют условия отчуждения труда, учения? Обратимся снова к труду крестьянина и любительской деятельности школьников. Трудовая деятельность крестьянина-фермера и любительская деятельность школьника **ц е л о с т н а** - она включает следующие этапы: возникновение потребности, целеполагание, планирование деятельности, конкретное исполнение плана (осуществление прак-

тических действий), самоконтроль и удовлетворение потребности путем использования (присвоения) созданного продукта деятельности. В этом случае в деятельности нет отчуждения и разделения труда - в силу этого она является целостной. Наоборот, в условиях отчужденного труда деятельность человека оказывается расчлененной: удовлетворяются потребности не только свои, но и других людей, планирование и целеполагание деятельности осуществляют одни, а непосредственное исполнение осуществляют другие, контролируют качество исполнения третьи”(25, с. 76-78).

С педагогической точки зрения важно подчеркнуть, что чем целостнее будет деятельность человека, тем меньше будет принуждения к труду и тем в большей степени будет проявляться потребность в труде, мотивы труда. Это положение приобретает еще большее значение по отношению к учебной деятельности. Структура деятельности человека инвариантна и по отношению к труду, и по отношению к учению. Учащийся потому не хочет учиться, что не осознает смысла своей деятельности, не сам ставит цели и не сам планирует ее. Выполняя учебную деятельность, учащийся в ней не самостоятелен: цели и задачи ставит учитель, (причем эти задачи не всегда соответствуют потребностям учащегося); выполняя учебные действия, он нуждается в помощи, в контроле со стороны учителя; заканчивая деятельность, учащийся не видит ее результатов, после обучения он часто сталкивается с тем, что его знания никому не нужны - потому-то и нет у него потребности в учении. Естественно, стимулирование, активизация учителем деятельности учащихся приводит к тому, что педагог добивается их активности. Но эта активность внешняя, проявляется на отдельных этапах деятельности учащихся, в целом же их деятельность разорвана, нецелостна, нестабильна. Такая деятельность не приводит к развитию индивидуальности. Причины этого видятся в следующем.

Во-первых, многие учащиеся пока еще находятся в состоянии того рабочего, у которого отчужден предмет труда: пока еще вся последующая

жизнь многих молодых людей не зависит от того, как они учились в школе, каково их общее развитие. Это не столько педагогический, сколько социальный аспект проблемы. Но есть здесь и педагогические возможности, связанные с изменением социальных условий: в настоящее время значительно возрастает спрос в способных, умеющих, компетентных специалистах (сейчас спрашивают не то, какой имеешь диплом, а то, что ты умеешь делать).

Во-вторых, отсутствие у учащихся должной мотивации учения можно объяснить тем, что в процессе обучения им не предоставляется должной самостоятельности в действиях. С чего сейчас начинается большинство уроков? С того, что преподаватель сообщает учащимся план урока, ставит цель и всеми средствами побуждает и принуждает к достижению этой цели. Но это цель учителя, а не учащегося. Школьники на таких уроках не видят смысла учения, не осознают своих перспектив. Следовательно, методика преподавания учебных предметов нуждается в изменении с тем, чтобы учесть в ней мотивационные аспекты деятельности.

В-третьих, причина низкой мотивации учения заключается в раздробленности учебной деятельности, в ее нестабильности. Процесс преподавания, его структурирование должны соответствовать природе учебной деятельности, ее структуре. Таким образом, анализ проблемы развития индивидуальности в процессе обучения позволяет говорить о необходимости поиска условий осуществления целостной учебной деятельности, установления ее мотивационной основы.

Значение учебной деятельности как особого вида деятельности, направленного на освоение индивидом социального опыта, постоянно возрастает. Учебная деятельность в современных условиях должна выполняться человеком на протяжении всей его жизни. Д.Б.Эльконин называет учебную деятельность второй профессией каждого человека, справедливо отмечая, что от умения осуществлять учебную деятельность во многом зависит его продвижение в основном избранном деле.

Учебная деятельность студентов стала предметом специальных исследований сравнительно недавно. Наиболее солидные результаты содержатся в трудах Г.А.Бокаревой (11), И.И.Ильясова (46), Ю.Н.Кулюткина и Г.С. Сухобской (62), В.Я.Ляудис (132), Р.А.Низамова (79), Н.М.Пейсахова (93), Н.Ю.Посталюк (91), А.Ф.Эсаулова (141) и др.

Изучение этих трудов показало, что в исследовании учебной деятельности студентов авторы рассматривают разные аспекты. Так, работа Г.А.Бокаревой посвящена совершенствованию системы профессиональной подготовки студентов - в ней на материале математики показаны этапы формирования умственных, творческих сил будущего специалиста. В трудах казанских исследователей представлены подходы и результаты изучения отдельных компонентов учебной деятельности (мотивы, особенности познавательной деятельности студентов, особенности эмоционально-волевой сферы, психическая саморегуляция и др.).

Наибольший интерес в плане рассматриваемого вопроса представляет, на наш взгляд, коллективное исследование, выполненное под руководством В.Я.Ляудис (132). Как отмечается в монографии, к основным результатам многолетней научной работы следует отнести следующее:

- установлено, что способность учиться определяется системой социальных отношений в взаимодействиях преподавателя и студентов
- типология этих отношений и формы взаимодействия определяют тип формируемой учебной деятельности (адаптивный, репродуктивный или продуктивный, творческий)
- способность учиться определяется становлением самой учебной деятельности как саморегулируемой, самоорганизуемой, самопобуждаемой
- эти свойства приобретаются личностью как итог многообразных форм учебного сотрудничества (132, с.229).

В данном труде нашли отражение и сущность учебной деятельности студентов, и проблема ее формирования. Авторами получены данные об

особенностях учебной деятельности студентов. Прежде всего обнаружилось, что на протяжении обучения в вузе прослеживаются три периода собственного актуалгенеза учебной деятельности, в процессе которых учебная деятельность выделяется в саморегулируемую и самоорганизуемую личностью систему умственных действий как репродуктивного, так и продуктивного характера. “Существенной особенностью этой развитой формы учения у студентов явилось выдвижение новых учебных целей и задач”(132, с.34). В исследовании О.Л.Берака выяснилось, что уже первые два года обучения в вузе могут включить студента в пласт саморегулируемой учебной деятельности при определенных условиях ее организации (7, с. 9)

Следует отметить, что несмотря на концептуальность и плодотворность коллективного исследования, в нем все же мы не нашли обстоятельного рассмотрения вопросов формирования учебной деятельности на лекционных занятиях, ее специфики, обусловленной этой формой организации обучения в вузе. Данный аспект не представлен по сути ни в одном из научных источников, хотя нельзя отрицать того факта, что проблема организации обучения студентов представляет собой одну из ведущих проблем высшей школы и огромное количество исследований направлено на ее решение с позиций активизации, развития самостоятельности, компьютеризации, повышения интереса и т.д. Это подтверждает актуальность выбранного нами направления научного поиска.

1.2. Формирование учебной деятельности студентов как цель педагогического процесса высшей школы

Проблема формирования учебной деятельности студента исследуется сравнительно недавно. Специальным изучением этой проблемы, ее отдельных аспектов занимались как отечественные, так и зарубежные ученые (9; 11; 16; 17; 22; 23; 38; 39; 74; 118; 149;156; 158).

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной рассматриваемой проблеме, показал, что актуальность научных поисков не только сохраняется, но и обостряется в последнее время в связи с рядом факторов. Во-первых, необходимость научного исследования проблемы формирования учебной деятельности студента обусловлена возросшими требованиями к будущим специалистам, способным оперативно и мобильно решать проблемы, возникающие в профессиональной деятельности, заниматься самообразованием. В Госстандарте высшего образования сказано, что специалист должен быть способен в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики к переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей, уметь приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии; способен поставить цель и сформулировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций, уметь использовать для их решения методы изученных наук. (24, с.35). Данные и другие требования к уровню образованности бакалавра носят общий характер и поэтому их выполнение возможно только на основе формирования учебной деятельности студентов на всех видах занятий по всем дисциплинам.

Для будущего учителя формирование учебной деятельности в вузе имеет особое значение. В связи с тем, что в школьной практике резко возросло значение теоретических положений об учебной деятельности, школьные учителя в последние годы осознанно стремятся действовать с позиции теории деятельности (особенно благоприятные условия для этого созданы учителям начальных классов за счет разработки соответствующих методических и учебных материалов). Понятно, что учителю, подготовка которого к профессиональной деятельности осуществлялась на основе формирования его собственной учебной деятельности, осознанного отношения к этой стороне подготовки как профессионально значимому компоненту, - такому учителю будет значительно легче решать эту задачу, то - есть формировать

учебную деятельность у своих учеников не только на основе знания, но и овладения соответствующим опытом.

Второй фактор актуальности рассматриваемой проблемы заключается в том, что большинство поступающих в Вузы не владеют умениями учиться. По данным ряда ученых (М.М.Гарифуллина, В.Я.Ляудис, Н.М. Пейсахов и др.) студенты с разной успеваемостью имеют не только разный уровень знаний по предметам, но и разную готовность к овладению учебным материалом. Если бывший школьник не сумел адаптироваться к новым условиям и требованиям в Вузе, то он, как правило, теряет интерес к учению из-за ощущения своего бессилия в учебной деятельности, что и приводит в результате к слабой успеваемости.

Распространившаяся в некоторых Вузах страны психологическая служба отчасти решает затруднения студентов (и преподавателей) в учении, устанавливая степень готовности студента-первокурсника к обучению в Вузе и проводя необходимую коррекционную работу. Этому же способствует преподавание таких дисциплин, как “Введение в специальность”, “Культура умственного труда” и т.п. Однако полностью проблема формирования учебной деятельности в вузовской практике не исчерпывается, поскольку изучение каждого учебного предмета связано с определенными особенностями его содержания (к умениям конспектировать, выделять главное и др. прибавляются специфические умения, например, умение на основе психологических знаний разработать диагностическую методику, или умение на основе дидактических и методических знаний разработать урок и т.п.).

Сегодня ни у кого уже не возникает сомнения, что задача формирования у студентов умения учиться является одной из важнейших. Вместе с тем необходимо отметить, что решение проблемы формирования учебной деятельности нельзя сводить лишь к отработке конкретных действий, к решению учебных задач. Как справедливо отмечает В.Я.Ляудис, научный смысл формирования учебной деятельности будет ограниченным, если под этим

понимать либо процесс формирования способности, либо формирование научного теоретического мышления, либо обучение творчеству. ”Следует признать, - отмечает В.Я.Ляудис, - что формирование учебной деятельности - это прежде всего процесс формирования субъекта этой деятельности..., это проблема развития личности как субъекта этой деятельности” (132, с.103). И не только личности, но, и индивидуальности, ее интеллектуальной, мотивационной и других сфер.

В нашем исследовании мы будем придерживаться данного подхода к определению понятия “формирование учебной деятельности”. С учетом современных взглядов на развитие человека считаем необходимым внести в этот подход добавление с точки зрения концепции семи сфер и концепции развития индивидуальности. На наш взгляд, формирование учебной деятельности как становление субъекта деятельности в значительной степени обусловлено индивидуальными особенностями человека и, с другой стороны, направлено на целостное развитие его индивидуальных свойств. Поэтому в решении проблемы формирования учебной деятельности важное место занимают воздействия одновременно на все сферы человека.

Изучение научной литературы позволяет утверждать, что с точки зрения концепции развития индивидуальности человека и концепции семи сфер проблема формирования учебной деятельности не рассматривалась. В основном ученые исследовали эту проблему на основе структурного подхода, выделяя компоненты и разрабатывая пути и способы формирования отдельных компонентов учебной деятельности. Так, большое внимание в педагогике и психологии уделено мотивационному аспекту учебной деятельности. Практически все исследователи, занимающиеся проблемами обучения в высшей школе, прежде всего обращаются к изучению отношения студентов к учению как одному из факторов учебного процесса (6; 11; 74; 77; 85). Как показывают исследования (Ф.М.Рахматуллина и др. (95)), для успешного выполнения учебной деятельности особенно важно наличие сильных позна-

вательных мотивов в мотивационной сфере субъекта (это особенно характерно для студентов младших курсов, в мотивационной структуре которых познавательные интересы доминируют). Вот почему исследователи предлагают для обеспечения мотивационной основы учебной деятельности такие пути, как опора на познавательные интересы, актуализация социально-ценных мотивов (последнее обусловлено тем, что социальные, познавательные и профессиональные мотивы являются доминирующими в составе мотивации учения студентов).

В последние годы внимание к проблеме мотивации учения в высшей школе усилилось. Об этом свидетельствуют различные конференции и семинары (97; 98; 113; 114; 115; 131). Разнообразие аспектов исследования данной проблемы говорит о стремлении ученых всесторонне подойти к ее решению и об огромном значении этой проблемы для теории и практики обучения в вузе.

Не меньшее внимание в научных поисках уделяется развитию познавательных процессов у студентов, формированию активности и самостоятельности интеллектуальной деятельности, развитию творчества в учебной и профессиональной деятельности. Представленные в современной педагогической и психологической литературе новые подходы к организации учебного процесса в высшей школе, предусматривающие нетрадиционные технологии обучения, направлены главным образом на активизацию познавательной деятельности студентов, что способствует не только интеллектуальному развитию, но и развитию других сфер (мотивационной, волевой, сферы саморегуляции и т.д.).

Примечателен тот факт, что до сих пор ученые констатируют неудовлетворяющую современным требованиям организацию процесса подготовки специалистов в вузе. Так, Л.Г.Вяткин пишет: "...преобладает подача учебных сведений с усечением процедуры их интеллектуального извлечения и развития. Учебная информативность неоправданно преобладает над разви-

вающей формой обучения. Студенты не получают на занятиях необходимой школы профессионального мышления, процесс обучения осуществляется часто на примитивном уровне и не соответствует реальным возможностям аудитории. Процедура “натаскивания”, лекции типа диктантов - все это снижает интерес к учению” (131, с.32-33). Многими осознается тот факт, что функция лекции как транслятора знаний изжила себя, лекция обладает существенными развивающими возможностями в формировании учебной деятельности, но эти возможности или не раскрыты в научном знании, или, в силу неразработанности дидактических условий, не реализуются практикой высшей школы.

Сказанное выше подводит к мысли о том, что формирование учебной деятельности предполагает развитие, совершенствование всех сфер человека в единстве, поскольку все психические процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Данная мысль делает возможным переход к характеристике учебной деятельности как результата деятельности преподавателя. Что особенного в учебной деятельности студента? На что должен ориентироваться преподаватель вуза в решении проблемы формирования учебной деятельности в процессе обучения?

В связи с поставленными вопросами интерес представляют данные об отличительных чертах учения в средней школе и в вузе, полученные путем опроса студентов (В.Я.Ляудис). Основное отличие заключается в разной степени самостоятельной работы по переработке и применению научных знаний, в разном количестве используемой литературы, в появлении требования мыслить системно, организовывать свой собственный труд и создать свой образ мысли, в необходимости не только осмысливать и заучивать материал, но и самостоятельно его развивать, в появлении требования во время лекции одновременно обдумывать услышанное, выделять главное и конспектировать (132, с.69-70). Аналогичные результаты получены в ответах студентов на вопрос о затруднениях, которые они испытывают в учении: основное

затруднение в том, что студенты не успевают осмысливать учебную информацию во время записи лекции, наряду с этим затруднения возникают в связи с неумением планировать и организовывать самостоятельную работу (93,с.183). Полученные данные позволяют предварительно наметить основные направления в работе со студентами по формированию у них учебной деятельности: 1)ознакомление студентов с основными общими требованиями к учению в высшей школе; 2)ознакомление с сущностью учебной деятельности; 3)отработка основных умений (осмысленно слушать лекцию, владеть приемами конспектирования, решать учебные задачи и др.).

В разных исследованиях, прямо или косвенно связанных с проблемой формирования учебной деятельности студентов, предлагаются разнообразные подходы к ее решению. Ученые (А.В.Петровский, М.М. Ильясов, В.В.Рубцов и др.) рассматривают данную проблему как “проблему становления социальной ситуации развития личности (Л.С.Выготский) в процессе обучения” (132, с.104). По мнению В.Я.Ляудис организация процесса обучения в высшей школе должна осуществляться на основе концепции совместной учебной деятельности, включающей такие проблемы: проблема ситуации совместной учебной деятельности как целостной единицы психологического анализа учения и развития личности; проблема типов учебных ситуаций, определяющих различные дидактические стратегии управления учением, и проблема критериев эффективности учения в ситуации совместной учебной деятельности (132, с.105). Не отрицая этого существенного положения, отметим, что акцент необходимо сделать не только на совместной деятельности, но и на взаимодействии преподавателя и студентов, на научно обоснованном структурировании процесса преподавания в соответствии с логикой учебной деятельности студента. Важным, на наш взгляд, является и то, что исследователь прямо связывает категорию “совместная учебная деятельность” с выражением и проявлением человеческой индивидуальности, самой психики человека как общественного существа.

Структура совместной деятельности как особого типа социально организованных взаимодействий и взаимоотношений между учителем и учениками включает цель, предмет, продукт, средства, способы (операции). В качестве цели психологи (75; 82; 89) называют построение механизмов саморегуляции учения, предметной деятельности и общения. К предмету совместной деятельности они относят обобщенные и осознанные способы учения и общения, продуктом является самостоятельное выдвижение студентами новых целей учения и целей, связанных с регуляцией взаимодействия и усваиваемой деятельностью. Условием достижения целей совместной деятельности выступает система форм взаимодействия преподавателя со студентами. Способы (операции) совместной деятельности представлены циклами взаимодействия (смыслообразующими, целеполагающими, ориентирующими, планирующими и т.д.).

По мнению психологов (В.В.Давыдов, В.Я.Ляудис, Д.Б.Эльконин) совместная учебная деятельность должна обеспечить становление самоуправления учением в целом, регуляцию собственных позиций и отношений студентов. Именно за счет изменений в сфере саморегуляции можно ожидать овладение студентами знаниями об учебной деятельности, предметной деятельностью, нормами взаимодействия и способами общения. С другой стороны, реализация совместной учебной деятельности способствует осознанию студентами собственных познавательных и других действий и их самостоятельному регулированию, самоуправлению в учении.

На наш взгляд, механизм формирования учебной деятельности заключается здесь в воздействии прежде всего на процессы осознания и регуляции, что отличает тактику преподавателя вуза от тактики учителя начальной и средней школы. В школьной практике акцент делается на мотивационном и интеллектуальном компонентах с тем, чтобы у учащихся возникали стремления овладевать новыми знаниями, способами познавательной деятельности, развивались бы мыслительные операции и т.д. Если основным критерием

сформированности учебной деятельности школьника является наличие в его опыте различных способов познания, целеполагания и самоконтроля, то главным результатом учебной деятельности студента является способность на основе развитой рефлексии сознавать собственную позицию в учении в связи с будущей профессиональной деятельностью и осуществлять самоуправление учением и общением.

Известный психолог А.М.Матюшкин, рассматривая проблемы развития профессионального теоретического мышления у студентов, обращает внимание на то, что “специфические и существенные различия между школьным и вузовским обучением определяются более высокими требованиями к теоретической и практической деятельности студента. Деятельность студента своеобразно удваивается и начинает приближаться к развитым формам теоретического и практического профессионального мышления специалиста” (68, с.5). По мнению ученого, студент должен научиться не только “воспринимать” и “воспроизводить” сложную систему знаний, но должен научиться профессионально думать - компетентно ставить и решать все основные виды профессиональных практических и теоретических задач. Обращаясь к психологической структуре мышления, А.М.Матюшкин указывает на то, что в традиционном обучении школьник и студент одинаково принимают и решают “готовые” задачи, в то время как в условиях выполнения профессиональной деятельности структура мышления предполагает постановку задачи (вопроса) - решение поставленной задачи (ответ на вопрос) - исследование решения и его обоснование - контроль и оценку правильности решения. Специалист должен обладать возможностями к выполнению каждого из указанных звеньев мышления. А.М.Матюшкин отмечает важность исследований общих закономерностей мышления, проявляющихся на этапе-постановки и формулировании самой мыслительной задачи, а также необходимость разработки специальных методик формирования этого звена развитого профессионального мышления. В качестве основных и главных условий развития

ученый предлагает организацию различных видов совместной деятельности и общения преподавателя и студентов. При этом он подчеркивает, что это положение еще не стало специальной проблемой дидактических исследований и экспериментально-методической работой преподавателей.

Анализ других научных источников показал, что многие ученые в решении проблем обучения, развития и воспитания студентов исходят из тех же теоретических оснований. Например, Н.Ю.Посталюк отмечает, что “творческий стиль деятельности как основная цель системы высшего образования требует для своего развития... проблематизации содержания образования, диалога как основной формы учебного взаимодействия и рефлексивной активности студентов и преподавателей” (91, с.183). Л.М.Попов, исследуя психологический аспект самостоятельного творчества студентов, также приходит к необходимости обеспечения во время занятий активной позиции студентов (особенно во время лекций) за счет введения диалога как наиболее естественной формы взаимоотношений человека с человеком. По мнению ученого (89) одно из достоинств такого подхода заключается в создании условий для самоуправления студента на деловой основе и формировании умений рефлексивного характера (владение аудиторией, постановка вопросов и пр.).

Обобщая научные данные по проблеме формирования учебной деятельности студентов, отметим, во-первых, что специальных исследований в педагогике нет. Во-вторых, имеющиеся психологические работы, как отмечают авторы, не претендуют на полноту решения проблемы. В частности, отсутствуют какие-либо поиски в области методов и форм обучения в вузе, направленные на выявление их возможностей в формировании учебной деятельности. Вместе с тем можно констатировать, что сложилась определенная теоретическая база для дальнейшего исследования данной проблемы. Основное содержание этой базы таково: разработана структура учебной деятельности студента, установлен психологический механизм формирования

учебной деятельности, предложены пути и некоторые средства формирования учебной деятельности. В нашем диссертационном исследовании мы будем опираться на представленные выше научные позиции.

1.3. Возможности лекционных занятий в формировании учебной деятельности студентов

Лекция в высшей школе является основной формой организации обучения. Ей издавна уделялось большое внимание педагогами, психологами, методистами и другими специалистами как в нашей стране, так и за рубежом. Анализ научной литературы позволил установить, что лекция изучена довольно обстоятельно: разработаны типы и виды лекции, ее структура, функции, требования к лекции и др. Следует отметить, что однозначного толкования научных взглядов на все аспекты понятия “лекция” не существует. Так, лекцию относят и к формам организации обучения, и к методам обучения. То, что одни ученые называют задачами лекции, другие относят к ее функциям. Эти и другие аспекты наиболее подробно представлены в работах С.И.Архангельского (2), Г.А.Давыдова (30), Т.А.Ильиной (45), А.М.Матюшкина (68), Р.А.Низамова (79) и др.

Изучение специальных работ, посвященных лекционной форме обучения, показало, что в последние годы этой проблеме стало уделяться особое внимание в связи с перестройкой в системе народного образования. Наряду с такими новшествами, как деловые игры, учебные дискуссии, интерактивные методы, интегративные занятия и др., лекция стала одним из предметов в научном поиске совершенствования качества подготовки специалистов. Большинство исследователей связывают решение этой проблемы с самостоятельной работой студентов, полагая, что именно от ее организации во многом зависит эффективность не только лабораторно-практических занятий, но и лекций. В этом аспекте заслуживают внимания некоторые интересные

подходы к организации лекционных занятий, представленные в журнале “Вестник высшей школы” .

Преподаватели А.Т.Гройсберг, В.Е.Башкирцева и Г.К.Будников (КХТИ и КГУ, г.Казань) установили, что основные познавательные трудности, испытываемые студентами, заключаются в следующем: недостаточно глубокое владение законами правильного мышления, логическими операциями умственной работы и специфическими приемами познавательной деятельности, а также неполное представление всего спектра типичных учебных задач. Учитывая, что логические методы, хотя и фигурируют в процессе изучения вузовских дисциплин, их структуры на язык педагогики не переведены и студентам неизвестны, исследователи определили в качестве одной из целей преподавания обучение навыкам мышления в контексте учебного материала, сознательному воспроизведению логических операций, формированию логической культуры.

Чтобы облегчить студентам понимание сущности используемой ими логической операции, на которой должна строиться их учебная деятельность в конкретном случае (например, классификация однородного множества объектов), им предлагаются в качестве методических документов опорные планшеты (в виде плана), в соответствии с которыми они строят свою учебную деятельность, сознательно осуществляют самоконтроль.

В данном подходе привлекает направленность на обучение студентов приемам умственной деятельности не в специально отведенное время, а в естественном учебном процессе. Близкой к этому подходу является организация работы студентов во время лекций в Сибирском металлургическом институте. Всем студентам в начале семестра раздаются методические материалы и конспекты лекций. Это дает возможность в начале каждого занятия не преподавателю, а студентам излагать кратко по опорному конспекту изученный ранее материал. Новое содержание лекции определяется преподавателем в соответствии со следующей частью имеющегося конспекта - рас-

смаатриваются наиболее важные моменты. Далее студенты здесь же в аудитории изучают новый материал более подробно по конспекту. Обязательное условие данной методики - составление каждым студентом своего опорного конспекта, что представляет собой своего рода творческий акт, помогающий усвоению. По данным преподавателей этого института объем знаний, усвоенных в итоге такой лекции, в полтора-два раза выше, чем после традиционной.

Анализ опыта других Вузов страны показывает, что, во-первых, преподаватели стремятся не столько усовершенствовать передачу знаний, сколько обеспечить в максимальной степени развивающую функцию лекции, разрабатывая для этого всевозможные приемы и способы. Во-вторых, лекция стала рассматриваться не как самостоятельная форма обучения, а как элемент процесса подготовки специалиста со множеством связей с другими формами занятий, в результате чего структура и методика современной, нетрадиционной лекции претерпели значительные изменения.

В целом изучение специальной научной и периодической литературы убедило нас в том, что проблема совершенствования лекционного преподавания является актуальной, активно решается, имеет множество интересных научных и методических подходов, учитывающих современные требования к подготовке специалистов и достижения педагогических и психологических исследований. В то же время следует отметить, что проблема формирования учебной деятельности студентов на лекционных занятиях не нашла пока целостного подхода к решению ни в теории, ни в практике высшей школы.

В связи с тем, что одна из задач нашего научного поиска состоит в выявлении возможностей лекционных занятий в формировании учебной деятельности студентов, представим наш подход к решению этой задачи.

1. Формирование учебной деятельности студентов имеет в отличие от школьников особенные признаки, которые можно представить в рамках основных компонентов деятельности:

1) мотивационный компонент - от студента требуется умение и стремление связывать свои познавательные интересы, мотивы учения с будущей профессиональной деятельностью, с самосовершенствованием;

2) содержательный компонент - осознание и выбор учебных задач на основе принципа профессиональной направленности обучения, т.е. студент должен соотносить определяемую им самостоятельно для себя учебную задачу как важную и необходимую для подготовки к будущей профессиональной деятельности;

3) операционный компонент - умение одновременно слушать, перерабатывать и записывать большой по объему научный материал; умение рефлексировать и сознательно отрабатывать это умение как профессионально необходимое будущему учителю (анализировать собственные познавательные процессы, выбор мотивов, оценивать отдельные действия и общий результат, соотносить собственные рефлексивные процессы с педагогической рефлексией как компонентом профессиональной деятельности).

2. Учебная задача, решаемая на лекционном занятии по педагогике, представляет собой учебно-познавательную цель студента (сознательное его стремление изменить уровень развития учебных возможностей - познавательных процессов, приемов умственной работы, умений учиться, отношения к учению и избранной профессии и др.). Все учебные задачи можно представить в виде трех основных групп в соответствии с названными выше компонентами учебной деятельности. На каждом занятии студенты должны решать учебные задачи по развитию мотивации учения (ставить перед собой цели выполнения конкретной деятельности, определять ведущие мотивы, рефлексивно осознавать свои мысли в этом направлении и оценивать себя, управлять мотивационной стороной своей деятельности, стимулируя себя

лично действенными способами и т.д.), по осознанию профессиональной значимости учебной деятельности (определить связь приобретаемых знаний и умений с будущей профессиональной деятельностью), по отработке необходимых для выполнения учебной деятельности умений (ставить и формулировать учебную задачу, выбирать способ ее решения, решать, оценивать достигнутый результат и др.).

Все ли учебные задачи возможно реализовать на лекции? Что конкретно по формированию учебной деятельности студентов можно предпринять на лекционных занятиях по педагогике?

3. При выявлении возможностей лекционных занятий в формировании учебной деятельности мы исходили из философского понимания категории “возможность”: “это объективная тенденция становления предмета, выражающаяся в наличии условий для его возникновения. Реальная возможность обладает для своей реализации всеми необходимыми условиями: скрытая в действительности, она при определенных условиях становится новой действительностью” (129, с.87) . Под возможностями лекционных занятий в формировании учебной деятельности студентов будем понимать совокупность условий, способствующих воздействию на все сферы человека и развитию его индивидуальных и социальных свойств и качеств, что находит отражение в формировании учебной деятельности. Данные возможности скрыты в содержании лекционного материала и процессуальной стороне занятия, поэтому условиями, способствующими формированию учебной деятельности, будут выступать: 1)состав, объем и характер научного знания; требования к его усвоению; 2)характер и способы деятельности преподавателя и студентов; 3)структура и психологическая основа лекционного занятия.

Рассмотрим подробнее каждое из названных условий.

Содержание лекции имеет отношение к одной из ее главных функций - информативной. Каждая лекция должна сообщать студентам определенную

научную информацию, раскрываемую на современном научном уровне. Лекции по педагогике должны в соответствии с учебной программой включать информацию о следующих элементах педагогического образования: предмет педагогики; цели образования и воспитания; педагогический идеал и его конкретно-историческое воплощение; средства и методы педагогического воздействия на личность; общие принципы дидактики и их реализация в конкретных предметных методиках обучения; нравственно-психологические и идейные взаимоотношения поколений; семейное воспитание и семейная педагогика; межличностные отношения в коллективе; нравственно-психологический образ педагога; мастерство педагогического общения (24, с.174). Вместе с этим студенту необходимо иметь представление об индивидуальности и личности школьника, о закономерностях и способах их формирования.

В отдельных публикациях авторы указывают на то, что образовательные и воспитательные возможности лекций реализуются при строгом соблюдении следующих условий: идейная направленность содержания, научность изучаемого материала, связь науки и практики, профессиональная направленность, использование научных и учебных проблем и др. (С.И.Архангельский, Т.А.Ильина, Э.А.Гришин и др.). Однако в этих работах ученые не затрагивают связи между возможностями лекции и формированием учебной деятельности, между возможностями лекции и развитием сфер человека.

В своем исследовании мы обратились к специальным научным работам, отражающим проблемы содержания образования (В.В.Краевский и И.Я.Лернер (119), В.С.Леднев (64) и др.). Их анализ позволил выяснить, что в педагогической науке сложились принципиально важные позиции по определению содержания знаний, включаемого в конкретный учебный предмет. Во-первых, учебный предмет следует рассматривать в виде двух блоков: основного - куда входит в первую очередь знание, ради которого учебный

предмет введен в учебный план, и блока средств, или процессуального блока, обеспечивающего усвоение знаний, формирование умений, развитие и воспитание (119, с.195). Во-вторых, в состав содержания образования должны включаться определенные способы деятельности, функционирующие в целостной системе социального опыта, - усвоенные учениками, они становятся навыками и умениями(там же, с.224). Разработка общедидактических оснований определения способов деятельности позволила ученым прийти к выводам о том, что ими могут служить способы усвоения информации, ситуации применения информации и сами способы деятельности, типичные для данной отрасли деятельности в связи с изучаемой информацией. Были установлены также психологические основания - это типы затруднений, возникающих на каждом этапе деятельности, и соответствующие им типы умений и навыков (там же, с.231). Для условий высшей школы эти положения нуждаются в дополнении, поэтому обратим внимание на общие принципы соотношения науки и учебного предмета.

1. Принцип **изоморфности** содержания обучения содержанию соответствующей науки, который означает, что основные структурные элементы науки (факты, гипотезы, законы, следствия и т.д.) переходят в учебный предмет, хотя и в неодинаковой степени. Этот принцип должен обеспечить достаточно полную и глубокую систему знаний и соответствующих способов деятельности.

2. Принцип **изоморфности** содержания обучения вероятному содержанию профессиональной деятельности, который означает, что вероятные задачи деятельности должны составлять основу профессиональной подготовки студента.

Эти принципы означают, что разработка обоснованных целей образования невозможна без выделения **основной системы задач**, с которыми встретится будущий специалист. Для их решения требуются знания и умения. Знания никогда не существуют сами по себе, они всегда являются эле-

ментом какой-либо деятельности, каких-то умений. Знание существует **в составе** умения воспроизвести (пересказать) изученные положения. Такой критерий особенно распространен в средней школе. Да и в высшей школе тоже. Воспроизвел знания - получил оценку. Это прочно вошло в практику обучения, поэтому не вызывает сомнений целесообразность использования такого критерия знаний, как **умение воспроизвести** то или иное положение. Но как известно, знания имеют такую характеристику как **прочность**. В практике обучения в высшей школе проверки на прочность нет: оценка знаний обычно происходит непосредственно после изучения предмета. Получается, что при высокой отметке в ситуации, когда необходимость в них возникает в профессиональной деятельности знания оказываются забытыми. Отсюда - знания оказываются формальными, а в их контроле наблюдается формализм: о наличии знаний надо судить не по умению воспроизводить их, а по умению **применять** их при решении тех задач, которые для данного профиля специалиста являются типичными. Таким образом, необходимо учить студентов пользоваться знаниями в составе умений, адекватным задачам, с которыми будущий специалист встретится в жизни и в своей профессиональной деятельности. Мы считаем, что знания не должны составлять самостоятельного элемента целей образования.

Значение данных научных позиций для нашего исследования мы видим в том, что рассмотрение содержания лекций с их точки зрения позволит, как мы полагаем, установить влияние знаний и способов деятельности по усвоению знаний на формирование учебной деятельности. Добавим, что в рассматриваемых выше исследованиях определенное место занимает проблема заданий, с помощью которых организуется учебная деятельность и развиваются умения. С.И.Высоцкая (119) считает, что в основе системы умений должны лежать система теоретических знаний, система ценностей и характеристики творческой деятельности. Другие исследователи, развивая этот подход, предлагают использовать при подготовке будущих учителей систе-

мы заданий (Н.Б.Истомина и М.С.Соловейчик (47), О.В.Сосновская (117) и др.), предполагающих, во-первых, разные уровни усвоения знаний, во-вторых, усвоение разных знаний (знаний об объекте, знаний о способах деятельности), в-третьих, логику овладения знаниями (этапы выполнения отдельных заданий, требования к ним и т.д.).

В результате рассмотрения исследований по проблемам содержания образования мы пришли к заключению, что возможности лекции в формировании учебной деятельности прежде всего обусловлены знаниями о способах деятельности, специфичных для научной информации, знаниями о способах деятельности, необходимых для усвоения научной информации, знаниями о самой учебной деятельности, а также заданиями по реализации названных знаний. Подтверждение нашему выводу мы находим в работе А.М.Матюшкина (68), где он раскрывает свое представление о планировании системы лекций - оно должно предполагать выделение основных теоретических задач, решение которых обеспечивает овладение необходимой системой теоретических знаний и способов профессионального теоретического рассуждения.

А.М.Матюшкин обращает особое внимание на то, что “отмечаемое второе звено чаще всего не является целью деятельности преподавателя на лекции. Именно поэтому необходима специальная дидактическая работа, обеспечивающая в процессе лекционных занятий решение общей задачи развития теоретического мышления наряду с изложением системы знаний по учебному курсу. Решение этой второй задачи должно соответствовать индивидуальным особенностям теоретического мышления преподавателя, стилю его мышления, занимаемой в науке теоретической позиции...”(68, с.12-13). А.М.Матюшкин отводит решающую роль в развитии мышления студентов в ходе лекционных занятий системе ключевых теоретических задач.

В связи с этим подготовка преподавателя к учебной лекции, по мнению А.М.Матюшкина, включает: 1) разработку задач-проблем и способов их

постановки для студентов. Источниками таких задач являются а)практические (производственные и т.п.) профессиональные задачи, б)история науки и возникавшие в ходе исторического развития теоретические проблемы, в)различные теоретические подходы к решению одной и той же проблемы, г)личный теоретический, экспериментальный и производственный опыт преподавателя; 2)разработку системы подпроблем, составляющих частные задачи, и последовательности их решения в ходе лекции.

Преподаватель должен научить студентов совместному думанию, конспектированию и постановке вопросов. На начальных курсах и в начальных лекциях указанные цели должны выступать в качестве специальных частных целей, достижение которых обеспечит в дальнейшем общую успешность совместной работы преподавателя и студентов. Здесь, как видим, косвенно идет речь о формировании на лекционных занятиях учебных действий как компонента учебной деятельности студентов. Далее А.М.Матюшкин рассматривает кратко суть конспектирования и постановки вопросов, а также некоторые примеры задач, направленных на отработку основных учебных действий (составить краткую схему лекции на основе конспекта; письменно сформулировать основные вопросы, которые были рассмотрены на лекции; самостоятельно решить некоторые задачи, предполагающие использование материала лекции, и т.д.).

В целом по поводу первого условия, выдвинутого нами в качестве одной из возможностей лекции в формировании учебной деятельности студентов, можно сказать, что в педагогической и психологической теории сложилась четкая тенденция, а именно: выделение в содержании образования процессуального блока становится характерным не только для средней школы, но и для высшей школы, что позволяет говорить о важности и необходимости развивающей функции процесса обучения в вузе, о определенных особенностях ее реализации на лекционных занятиях. И ученые, и практики поставили перед собой проблему разработки специальных заданий, задач, во-

просов для студентов, с помощью которых возможно развивать не только интеллектуальные умения, но и другие свойства и качества (мотивационные, волевые, регулятивные и пр.). Примечательно то, что решение данной проблемы проводится не только в рамках лабораторно-практических, семинарских занятий, но и лекций.

Обратимся теперь к другим условиям формирования учебной деятельности во время лекционных занятий, названным нами выше - характер и способы деятельности; структура и психологическая основа лекции. Их совместное рассмотрение не вызывает сомнения, ибо деятельность - категория прежде всего психологическая и имеет определенную структуру.

В психологии известно (96, с.64), что не всякая деятельность способствует развитию личности, большую роль в развитии играют вид деятельности и уровень ее организации (какой вид объектов охватывается деятельностью, как соотносятся друг с другом признаки и составные части объекта и какой тип отношений определяет при этом характер деятельности, насколько сложен для субъекта предмет деятельности, какой вид действий предполагает данная деятельность, каков познавательный уровень деятельности и т.д.). Организационные аспекты деятельности, ее задачи и условия - вот те моменты, каждый из которых как сам по себе, так и в различных комбинациях с остальными влияет на уровень предъявляемых требований. Все вместе они представляют ту сетку, на основе которой может конструироваться система заданий по обучению как отдельным предметам, так и различным видам внеучебной работы.

Психологами установлено также, что при формировании любых действий чрезвычайно важна предварительная ориентировка (П.Я. Гальперин и др.), а также психическая регуляция деятельности, включающие познание, переживание, мотивацию, оценивание, принятие решений, контроль и запоминание. Последние реализуются с помощью психических процессов, сопровождаясь психическими состояниями (когнитивными, мотивационными,

эмоциональными). Их неоднократное повторение приводит к закреплению в виде психических свойств.

Данный механизм психического развития человека в деятельности свидетельствует не только о влиянии деятельности на развитие, но и о связи формирования учебной деятельности со сферами человека. Другими словами, с целью формирования учебной деятельности важно, предъявляя студентам те или иные задания во время лекции, оказывать воздействия на все сферы одновременно. Но основное направление воздействий должно быть, на наш взгляд, на сферу саморегуляции, синтезирующую в себе множество функций, одновременно выполняемых другими сферами человека.

Анализ научных публикаций, посвященных проблемам современной лекции, показал, что работ, содержащих конкретные варианты организации процессуальной стороны лекционного занятия, очень мало. Особенно активно эти проблемы исследуются научными сотрудниками и преподавателями Казанского госуниверситета, Московских вузов. В трудах отдельных авторов и коллективов внимание уделяется следующим аспектам: какие учебные действия являются общепредметными в вузовском обучении, диалог как форма совместной учебной деятельности, обучение конспектированию, состав учебных задач или заданий и др. (38; 39; 66; 92; 93). Так, исследуя процессуальный компонент учебной деятельности студентов, ученые предлагают формировать во время лекций исполнительные действия, посредством которых собственно и осуществляется преобразование внешне заданных знаний и действий в усвоенные учащимися знания и действия (действия уяснения содержания учебного материала и действия отработки учебного материала) и контрольные действия. (132, с.40). Ими рассматривается суть каждого действия в различных ситуациях, но безотносительно к лекции или какому-то другому виду занятий. Другие авторы достаточно подробно излагают особенности конспектирования как одного из действий студентов во время лекции (В.П.Павлова (83), Н.К.Тутышкин (121) и др.), соотнося при

этом называемые особенности с учебными задачами. Например, освоить подробную запись лекции, научиться оценивать информацию по степени новизны и важности, выделять главное в лекции, составлять опорный конспект и т.д. Как и в других работах, авторы, уделяющие специальное внимание вопросам конспектирования, не выходят за рамки процессуального компонента учебной деятельности. Однако затрагивается очень важный аспект проблемы - это индивидуальность конспектирования: “по отбору, переработке и способу запечатления информации конспект приобретает сугубо индивидуальный характер” (83, с.19). Автор видит причины этого в следующем: 1) в разном соотношении новой информации и той, которая уже есть у слушателя; 2) в использовании разных принципов свертывания информации (т.е. опущения части знаний, которая может быть восстановлена автором конспекта на основании другой, зафиксированной части); 3) в использовании своеобразных сокращений слов. Все это подводит к мысли о том, что обучение конспектированию, а следовательно и формирование учебной деятельности в целом, в связи с особенностями развития психики должно способствовать развитию индивидуальности студента.

В данном случае индивидуальность студента в учении мы связываем со стилем учебной деятельности, с присущими индивидууму целями и мотивами, уровнем знаний и умений, психическими состояниями, способностями и пр., появляющимися и проявляемыми в учении свободно, независимо от сложившихся норм и правил поведения.

Во многих работах обращается внимание на то, что одним из условий успешности лекции является диалог между преподавателем и студентами, или между преподавателями, ведущими одно лекционное занятие. Разумеется, диалоговая лекция отличается от традиционной прежде всего своей структурой (здесь могут быть разные варианты сочетаний выступлений участников диалога), но главный ее эффект - в обеспечении активности психических процессов и состояний всех присутствующих на лекции. Исследо-

ватели (Н.Ю.Посталюк, Л.М.Попов и др.) на основании своих экспериментов отмечают, что введение диалога в лекцию значительно расширяет ее возможности в воздействии на личность студента.

Подводя итоги анализа проблемы формирования учебной деятельности на лекционных занятиях, отметим, что несмотря на разнообразие решений, аспектов, подходов, предпосылки для целостного освещения этого вопроса сложились. На наш взгляд, возможности лекции в формировании учебной деятельности заключаются в следующем (применительно к лекциям по педагогике):

- 1) содержание педагогического образования располагает информацией о методах педагогической науки, о способах педагогической и учебной деятельности;
- 2) научно-педагогические знания являются в то же время профессиональными знаниями для будущих учителей;
- 3) учебные задачи могут ориентировать на усвоение педагогических знаний в единстве с усвоением учебных действий;
- 4) благодаря профессиональной направленности структура лекции и учебные задачи могут быть представлены студентам как объекты их учебной и профессиональной деятельности.

Остановимся подробнее на характеристике названных возможностей.

Анализ содержания педагогического образования показал, что оно способно оказать воздействие главным образом на мотивационный компонент учебной деятельности студентов. Знакомство студентов с современными педагогическими знаниями (закономерностями, теориями, понятиями и пр.) способствует таким изменениям в мотивационной сфере, как появление новых целей (например, обеспечить себе высокий уровень теоретической профессиональной подготовки, получить дополнительную к лекциям научную информацию по педагогике), появление новых мотивов учения, связанных с характером или содержанием конкретной лекции (например, желание

проверить действенность педагогического средства на практике, стремление проверить правильность собственных рассуждений с помощью излагаемой лектором информации и др.). Однако будущему учителю нужно не только иметь положительную мотивацию изучения педагогики, но и важно развить целеполагание как компонент и учебной, и профессиональной деятельности (умение ставить перед собой цели разнообразные по направленности, отдаленности во времени и т.д.). Данный компонент (как и другие тоже) можно сформировать только с помощью специальных учебных задач и заданий, предлагаемых лектором в начале занятия, или с помощью проблемных ситуаций, возникающих по ходу лекции. Как известно, выход из проблемной ситуации предполагает прежде всего осознанную формулировку учебной задачи (или цели предстоящей деятельности). Поэтому формирование целеполагания более эффективным должно быть на проблемной лекции с использованием эвристического или исследовательского методов обучения. Роль преподавателя заключается в том, чтобы в нужный момент предложить студентам продумать и записать свой вариант цели (одной или нескольких), лично значимой для каждого. Это может быть, например, стремление самостоятельно выделить из получаемой от преподавателя информации главную мысль и переформулировать ее своими словами (цель - научиться выделению главного и переформулировке информации), или желание самому ответить на поставленный вопрос, оказавшийся по ходу лекции проблемным (цель - научиться высказывать разные предположения или гипотезы).

В условиях формирования учебной деятельности у студентов должны появляться и осознаваться не только познавательные мотивы и соответствующие им цели (разобраться в сути изучаемой теории, выяснить другие научные подходы к понятию и т.п.), но и цели учебно-познавательной деятельности, ориентирующие на овладение способами, приемами работы на лекции (научиться планированию, схематическому изображению связей между понятиями, составлению опорного конспекта, использованию аббревиатур,

постановке и формулировке вопросов преподавателю, выдвижению гипотез и т.д.). Это станет возможным, если преподаватель предусмотрит: 1) ориентировку уже на начальных лекциях в необходимости целеполагания как компонента учебной и профессиональной деятельности; 2) использование комплекта заданий и учебных задач, причем допустимы два варианта их предъявления - в виде готовых формулировок учебных задач, которые необходимо студентам решить на лекции, и в виде заданий на самостоятельное определение своих, личных учебных задач.

Задачи, используемые на занятиях, рассматриваются исследователями в разных аспектах. Количество разнообразных задач настолько огромно, что давно уже предпринята попытка их классифицировать и по сей день эти попытки продолжаются. Выделяют мнемические, перцептивные, коммуникативные, мыслительные и другие учебные задачи (Г.С. Костюк, Е.И. Машбиц) учебные и критериальные задачи (Г.А. Балл), познавательные, творческие, дидактические, педагогические, учебно-методические и др. В нашем исследовании мы будем рассматривать прежде всего учебные задачи, понимаемые вслед за Д.Б. Элькониным как цели или результаты изменения субъектов (128). Мы также разделяем мнение многих ученых, которые считают, что учебные задачи направлены на овладение “общим способом решения всех задач определенного класса” и потому могут быть интерпретированы как познавательные (В.В. Давыдов (28)). На лекциях по педагогике студентам могут быть предложены учебные задачи как сугубо специфические, так и учебно-познавательные (например, решение проблем ведет не только к получению нового знания, но и нового способа действия).

Решение учебных задач оказывает воздействие на интеллектуальную, волевою, эмоциональную, экзистенциальную, предметно-практическую сферы и сферу саморегуляции. Особенно эффективно решение, если учебные задачи определены студентами для себя самостоятельно. Механизм воздействия установлен в психологии, поэтому мы не будем здесь его рассматри-

вать. Важно отметить, что, во-первых, содержание курса педагогики благодаря наличию теорий, понятий, закономерностей, связей между отдельными элементами знания для своего усвоения требует выполнения мыслительных операций и умственных приемов, проявления качеств мышления, волевых качеств, требует умения управлять своими познавательными и другими процессами. Следовательно, структурирование содержания педагогики возможно в форме задач (познавательных) и может быть связано с постановкой учебных задач.

Во-вторых, поскольку на лекциях учебная информация в основном воспринимается на слух, то возникает необходимость обучить студентов правильно воспринимать ее и обрабатывать в связи с тем, что скорость говорения лектора и скорость мышления слушателя значительно отличаются друг от друга (последняя превышает в 3-4 раза). Это делает особенным конспектирование лекции (в отличие от конспектирования текста). Особенности конспектирования заключаются прежде всего в необходимом темпе письма, переформулировке воспринимаемой информации, а также связи с имеющимися знаниями и опытом конспектирования. Из этого вытекают такие специфические учебные задачи, как овладение достаточно быстрым темпом письма, умением переформулировать информацию и изображать ее разнообразными способами.

В-третьих, специфические учебные задачи, как показывает анализ педагогического знания, могут выполняться одновременно с познавательными. Так, при рассмотрении на лекции любого компонента процесса обучения как научно-педагогической проблемы возникают учебно-познавательные задачи, направленные на выяснение сущности изучаемого понятия, а следовательно анализ, сравнение, обобщение, классификацию, аналогию и др., что производится студентами мысленно и фиксируется в конспектах.

В целом учебная деятельность на лекционных занятиях осуществляется в основном путем осмысленного слушания и конспектирования, что и обуславливает особенности целей и учебных задач. Ниже представим их номенклатуру:

- научиться определять свои цели для всего занятия (или отдельных его этапов);
- научиться при слушании лекции думать вместе с преподавателем;
- научиться в лекции выделять самые важные для профессиональной деятельности мысли, самые важные для себя лично;
- научиться основным приемам конспектирования (сокращениям слов, условным обозначениям, аббревиатурам, выделениям и пр.) и их применению на лекциях ;
- научиться контролировать свои психические состояния и управлять ими ;
- научиться оценивать собственные действия (учебные и познавательные);
- научиться ставить вопросы и формулировать их по ходу лекции или в конце нее;
- научиться, немного опережая преподавателя, находить свой способ решения проблемы или делать вывод (чтобы проверить свои познавательные возможности).

Эти и другие учебные задачи мы использовали в экспериментальном исследовании (см. главу II). Однако прежде чем переходить к рассмотрению эксперимента, важно отметить еще одно условие, способствующее формированию учебной деятельности. Оно вызвано необходимостью строить процесс преподавания в соответствии с учебной деятельностью студентов. Это значит, что действия преподавателя должны, во-первых, соотноситься с условно выделяемыми в учении этапами, во-вторых, каждый этап необходимо связывать с постановкой очередной учебной задачи, ориентирующей сту-

дентов на необходимые цели деятельности (результаты учения), учебные действия и осознанное решение учебных задач на рефлексивной основе.

Выводы по первой главе

Анализ и синтез научного знания по исследуемой проблеме позволил сделать ряд выводов и сформулировать новые научные положения.

Для студента Вуза ведущей деятельностью является учебная деятельность. Опираясь на общую теорию деятельности, мы вправе считать, что учебная деятельность должна стать основой учебного процесса. Предметом учебной деятельности является опыт самого студента, который преобразуется путем присвоения элементов социального опыта. Продуктом - индивидуальность и личность студента: его индивидуальные способности (результат развития его интеллектуальной, мотивационной и др. сфер), личностные качества, что составляет основу его профессиональных качеств. Учебная деятельность в таком понимании отличается от любой другой деятельности студента тем, что она не только объективно направлена на формирование его индивидуальности и других качеств, как и все другие виды деятельности, но и субъективно имеет такую цель. Эти положения достаточно четко отражают сущность учебной деятельности студента.

На основе психологических исследований высказано актуальное для нас положение о том, что формирование учебной деятельности способствует развитию прежде всего индивидуальности человека, на что в теории и практике образования обращают значительно меньшее внимание по сравнению с проблемой воспитанием личности.

Основная функция учебной деятельности заключается в том, что она ориентирована не на получение каких-то материальных или иных результатов, а непосредственно на изменение самих учащихся, на развитие их сфер. В этом случае доминирующей потребностью, например, должна стать интеллектуальная потребность в овладении способами действий, а не только са-

мыми знаниями. (Чаще всего студента интересует, наоборот, получение знаний, условия сдачи различных зачетов, а не способы овладения знаниями и решения профессиональных задач). То есть проблема заключается в трансформации подхода к обучению студентов: от трансляции знаний, профессионального опыта к формированию профессиональной компетентности на основе развития индивидуальных способностей в условиях учебной деятельности.

В соответствии с теорией учебной деятельности главным содержанием обучения должны быть общие способы действий по решению широких классов задач, чтобы деятельность студентов была направлена на овладение этими общими способами.

Особенностью учебной деятельности является сознательное и самостоятельное составление студентами ориентировочной основы действия - системы ориентиров и указаний, пользуясь которой, человек выполняет данное действие. Для того, чтобы студент сознательно овладевал новыми понятиями и способами действий, нужно вместе с ним выявить происхождение вновь вводимых понятий и действий, показать их необходимость, выявить теоретические основы усваиваемых действий. Это означает, что знания не должны даваться в “готовом виде” (что в общем-то присуще многим лекциям в высшей школе), что изучение любого нового понятия, нового раздела должно начинаться с мотивационного введения, с разъяснения для чего, почему и зачем должно изучать данное понятие или раздел.

Особенностью учебной деятельности является и то, что она универсальна, ибо составляет основу овладения любой другой деятельностью.

Не всякая учебная деятельность обладает названными функциями и особенностями и может способствовать развитию студентов, а только та, которая носит целостный характер, когда она разворачивается в силу индивидуальных потребностей прежде всего ее субъекта - студента. Целостная учебная деятельность включает следующие этапы: возникновение потребности,

целеполагание, планирование деятельности (осуществление планирующих действий), конкретное исполнение плана (осуществление исполнительских действий), самоконтроль и удовлетворение потребности путем использования (присвоения) созданного продукта деятельности. В этом случае в деятельности нет отчуждения и разделения труда между преподавателем и студентом - в силу этого она является целостной.

С педагогической точки зрения важно подчеркнуть, что чем целостнее будет деятельность человека, тем меньше будет принуждения к этой деятельности и тем в большей степени будет проявляться потребность в ней, и, в целом, проявляться ее развивающий эффект. Это положение приобретает еще большее значение по отношению к учебной деятельности студента на лекционных занятиях. Таким образом, анализ проблемы развития индивидуальности студента в процессе обучения позволяет говорить о необходимости поиска условий осуществления целостной учебной деятельности и способов ее формирования.

Формирование учебной деятельности - это прежде всего процесс формирования субъекта этой деятельности, это проблема развития индивидуальности и личности студента как субъекта этой деятельности. На наш взгляд, формирование учебной деятельности как становление субъекта деятельности в значительной степени обусловлено индивидуальными особенностями человека и, с другой стороны, направлено на целостное развитие его индивидуальных свойств. Поэтому в решении проблемы формирования учебной деятельности важное место занимают воздействия одновременно на все сферы человека.

При формировании учебной деятельности акцент необходимо сделать на взаимодействии преподавателя и студентов, на научно обоснованном структурировании процесса преподавания в соответствии с логикой учебной деятельности студента. Это положение выдвигается нами как основное условие формирования учебной деятельности.

Анализ научного знания и передового опыта преподавания в высшей школе показал, что существуют различные подходы к формированию отдельных компонентов учебной деятельности (потребностей и мотивов, познавательной деятельности студентов, способов действий по решению учебных и профессиональных задач). В то же время не наблюдается целостного подхода к формированию учебной деятельности, особенно не нашли обстоятельного рассмотрения вопросы формирования учебной деятельности на лекционных занятиях. Не выявлена специфика формирования учебной деятельности, обусловленная этой формой организации обучения в вузе. Данный аспект не представлен по сути ни в одном из научных источников. Ученые не затрагивают связи между возможностями лекции и формированием учебной деятельности, между возможностями лекции и развитием сфер человека.

Многими осознается тот факт, что функция лекции как транслятора знаний изжила себя, лекция обладает существенными развивающими возможностями в формировании учебной деятельности, но эти возможности или не раскрыты в научном знании, или, в силу не разработанности дидактических условий, не реализуются практикой высшей школы. В частности, отсутствуют какие-либо поиски в области методов и форм обучения в вузе, направленные на выявление их возможностей в формировании учебной деятельности. Вместе с тем можно констатировать, что сложилась определенная теоретическая база для дальнейшего исследования данной проблемы. Основное содержание этой базы таково: разработана структура учебной деятельности студента, установлен психологический механизм формирования учебной деятельности, предложены пути и некоторые средства формирования учебной деятельности. В нашем диссертационном исследовании мы опираемся на представленные выше научные позиции и представили свой подход к решению проблемы формирования учебной деятельности на лекционных занятиях.

На наш взгляд, возможности лекции в формировании учебной деятельности заключаются в следующем (применительно к лекциям по педагогике):

1) содержание педагогического образования располагает информацией о методах педагогической науки, о способах педагогической и учебной деятельности;

2) научно-педагогические знания являются в то же время профессиональными знаниями для будущих учителей;

3) учебные задачи могут ориентировать на усвоение педагогических знаний в единстве с усвоением учебных действий;

4) благодаря профессиональной направленности структура лекции и учебные задачи могут быть представлены студентам как объекты их учебной и профессиональной деятельности.

Следовательно, структурирование содержания педагогики возможно в форме задач (познавательных) и может быть связано с постановкой учебных задач.

ГЛАВА II

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

2.1. Дидактические условия формирования учебной деятельности студентов на лекционных занятиях

Сущность формирования учебной деятельности заключается в создании условий, при которых студент становится субъектом процесса обучения, то есть формирование учебной деятельности из случайного и побочного процесса превращается в специальную важнейшую задачу как для преподавателя, так и для самого студента. Такие задачи требуют если не кардинального изменения всей логики построения процесса обучения, то во всяком

случае ломки многих устоявшихся представлений об организации обучения в Вузе. Если при традиционном чтении лекций главным является сообщение студентам учебной информации, причем в такой форме, которая обеспечивает дальнейшее воспроизведение ее по данным образцам, то в условиях формирования учебной деятельности главным становится обеспечение деятельности студента, воспроизводящей сущностные свойства научного исследования и предстоящей профессиональной деятельности. Организация и развертывание такой деятельности превращает студента в настоящего субъекта учения.

Какие же условия необходимо выполнить преподавателю, чтобы обучение студентов происходило на основе формирования учебной деятельности? Ответ на этот вопрос составляет одну из задач нашего научного исследования. При решении данной задачи мы опирались на результаты теоретического анализа исследуемой проблемы (см. главу 1), а также на следующие положения.

1. Описание любого педагогического процесса в педагогике связано с понятием “технология”. Теория и практика педагогических технологий только еще разрабатывается и является в педагогике новым объектом изучения. Анализ специальных трудов, посвященных данному объекту, показал, что понятие “педагогическая технология” трактуется по-разному. Согласно словарю С.И. Ожегова, технология - это совокупность процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Технология (от греч. *techne*- искусство, мастерство, умение и ...логия, от греч. *logos* - слово, учение) - совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. На основании данного определения можно сказать, что педагогическая технология - это совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание обучаемых.

Во многих зарубежных изданиях, посвященных педагогической технологии, можно обнаружить такое ее понимание: “педагогическая технология - это не просто использование технических средств обучения или компьютеров; это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов” (55, с. 17). Суть такого подхода заключена в идее полной управляемости работы школы или другого образовательного учреждения. По характеристике японского ученого-педагога Т. Сакамото, педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать “систематизацией образования” (там же).

М.И.Махмутов таким образом раскрывает смысл понятия педагогической технологии: “технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, **гарантирующий** достижение поставленной цели” (70, с. 5). В данном определении педагогической технологии внимание обращается на структуру взаимодействия учителя и учащихся - этим определяются собственно и способы воздействия на учащихся, и результаты этого воздействия. Слова “жестко запрограммированный” вроде бы освобождают педагога от необходимости мыслить: бери какую-либо известную технологию и применяй в своей деятельности. Без педагогически развитого мышления, без учета многих факторов педагогического процесса и возрастных и индивидуальных особенностей учащихся любая технология не выполнит своего назначения и не даст должного результата. “Запрограммированный” и означает, что прежде чем применять ту или иную технологию, необходимо изучить все ее особенности, на что она направлена, во имя чего она применяется, каким педагогическим концепциям соответствует, какие задачи она может помочь решить в определенных условиях учителю.

Педагогические технологии могут различаться по разным основаниям: по источнику возникновения (на основе педагогического опыта или научной концепции), по целям и задачам (формирование знаний, воспитание личностных качеств, развитие индивидуальности), по возможностям педагогических средств (какие средства воздействия дают лучшие результаты), по функциям педагога, которые он осуществляет с помощью технологии (диагностические функции, функции управления конфликтными ситуациями), по тому, какую сторону педагогического процесса “обслуживает” конкретная технология и т.д..

Любая педагогическая технология имеет сущностные признаки. Признаками педагогической технологии являются: цели (во имя чего необходимо ее применять); наличие диагностических средств; закономерности структурирования взаимодействия учителя и учащихся, позволяющие проектировать (программировать) педагогический процесс; система средств и условий, гарантирующих достижение педагогических целей; средства анализа процесса и результатов деятельности учителя и учащихся. В связи с этим неотъемлемыми свойствами педагогической технологии являются ее целостность, оптимальность, результативность, применимость в реальных условиях.

Раскроем содержание каждого признака.

Целевой признак указывает на то, чего можно достичь, применяя конкретную технологию, в развитии индивидуальности, в обучении, в воспитании личности. Обеспеченность технологии диагностическими средствами помогает учителю отслеживать процесс и результаты педагогических воздействий. Средства анализа и самоанализа позволяют педагогу оценить свои действия и деятельность учащихся по саморазвитию и самовоспитанию, оценить их результативность. Цели, средства педагогической диагностики и анализ результативности помогают оценить технологию со стороны ее эффективности и целесообразности.

Следующая существенная группа признаков педтехнологии - закономерности структурирования взаимодействия преподавателя и учащихся и отбор и применение на их основе педагогических средств. Деятельность педагога (его цели, потребности и мотивы, действия, средства и условия их применения и т.д.) должна соотноситься, соответствовать деятельности учащегося (его целям, возможностям, потребностям, интересам, мотивам, поступкам и т.д.). Только на такой основе преподаватель отбирает и применяет средства педагогического воздействия. Структурирование взаимодействия педагога и учащихся и применение педагогических средств выражают самые ключевые характеристики педагогической технологии - условие гарантированного достижения целей.

Наличие указанных признаков определяет свойства педтехнологии. Технология должна быть целостной - это означает, что она должна отвечать всем выделенным признакам. Только в этом случае технология будет совершенной, завершенной и эффективной. Главное заключается в том, что гарантированное достижение цели дает только целостная технология. Другими важными свойствами педтехнологии являются ее оптимальность, применимость и результативность.

Подводя итоги рассмотрению понятия “педагогическая технология”, отметим, что специфика педагогической технологии состоит в том, что построенный на ее основе педагогический процесс должен **гарантировать** достижение поставленных целей. Второе отличие технологии заключается в структурировании (алгоритмизации) процесса взаимодействия преподавателя и студентов.

В нашем исследовании мы не претендуем на разработку педагогической технологии, в основе которой лежит научная концепция формирования учебной деятельности студентов. Однако разрабатываемые нами дидактические условия отражают основные сущностные признаки данного понятия.

2. При рассмотрении дидактических условий будем под условием понимать то, что усиливает или ослабляет действие средства как причины, но не производит данного изменения (вызываемого средствами) (44, с. 61-62).

На основе характеристики педагогической технологии мы выделили ряд ее сущностных признаков и отнесли их к дидактическим условиям формирования учебной деятельности студентов на лекциях:

- определение (или выбор) целей деятельности преподавателя;
- диагностика сформированности учебной деятельности студентов;
- структурирование деятельности преподавателя в процессе обучения в соответствии со структурой учебной деятельности студентов;
- отбор и конструирование средств формирования учебной деятельности;
- анализ процесса и результатов формирования учебной деятельности.

Считаем необходимым отметить, что названные условия носят общий характер и не в полной мере отражают особенности современной подготовки специалиста в высшей школе. Поэтому при рассмотрении каждого из названных условий необходимо учесть специфику обучения в Вузе и прежде всего возможности лекционных занятий.

Прежде чем ставить перед собой цели, каждый преподаватель стремится выяснить состояние подготовленности учащихся к учению. В школьной практике существует достаточное количество способов, с помощью которых учителя решают эту задачу (школьная психологическая служба, педагогический консилиум, беседы с родителями учащихся, изучение детских работ и др.). В Вузах, надо признать, такой подход не занял достойного места. Результаты вступительных экзаменов, характеристики учащихся - вот единственные документы, которыми мог бы воспользоваться преподаватель Вуза, но они ничего не говорят о том, насколько готов тот или иной студент к такой учебной деятельности, которая отличается от школьной. Вопрос о диагностике готовности первокурсников к обучению в высшей школе практиче-

ски не ставится. Преподаватель сталкивается с какими-то недостатками в подготовке студентов по ходу проведения занятий и лишь тогда задумывается и по возможности предпринимает меры, чтобы научить их работать быстро и продуктивно.

В связи с тем, что учебная деятельность включает не только умения учиться, важно выяснить, насколько сформированы все ее компоненты: каков уровень развития мотивации учения, умеют ли студенты ставить перед собой цели, называть свои мотивы учения в целом, цели и мотивы отдельных занятий и т. д.; понимают ли студенты смысл учебной задачи как компонента учебной деятельности, различают ли учебную задачу и любую практическую задачу, какими учебными действиями владеют, как сформировано у них умение конспектировать, могут ли ставить вопросы, находить аргументы, примеры и т. п.; умеют ли студенты контролировать свои учебные действия и действия других, оценивать их, развиты ли у них рефлексия и стремление анализировать собственные познавательные процессы, корректировать и совершенствовать их.

Изучение учебной деятельности студентов может осуществляться с помощью разных средств:

1) шкалирование мотивации учения (ниже мы приводим свой вариант шкалирования, разработанный на основе методики О.С.Гребенюка (25) применительно к лекционным занятиям);

2) беседа со студентами, предназначенная для выяснения их отношения к проблеме учебной деятельности;

3) анкетирование с целью получения самооценки умений, специфичных для учебной деятельности студента и деятельности специалиста (ниже рассматриваются анкеты, разработанные и использованные нами в эксперименте);

4) анализ конспектов и других письменных работ студентов;

5) наблюдения за реакцией студентов во время занятий;

б) специальные задания.

Диагностика учебной деятельности студентов имеет несколько значений. Во-первых, она крайне необходима на начальном этапе обучения в Вузе, чтобы преподаватели, работающие на 1 курсе, смогли определить свои цели и первоочередные задачи в организации занятий со студентами. Во-вторых, знание возможностей студентов в учебной деятельности позволяет преподавателю организовать управление развитием тех компонентов учебной деятельности, которые прежде всего в этом нуждаются, управление развитием учебной деятельности в целом. В-третьих, диагностика важна не только для преподавателя, но и для студента. Как будущий учитель, студент должен знать и уметь делать эту работу. Ознакомление студентов с диагностическими средствами по выяснению их учебной деятельности позволяет раскрыть профессиональную сторону их будущей специальности, осуществлять в дальнейшем самодиагностику и, наконец, сформировать осознанный подход к диагностике как своей профессиональной функции. Следовательно, диагностика учебных возможностей студентов важна для преподавателя не только как средство выяснения уровня их подготовленности к обучению, но и как средство усиления профессиональной направленности обучения.

Определение целей и постановка задач формирования учебной деятельности в значительной мере зависят от результатов диагностики, от анализа сложившейся педагогической ситуации. Но главная цель здесь - обеспечить целостность учебной деятельности студентов, а главная задача - добиться, чтобы учебная деятельность осознавалась студентами как объект их будущей профессиональной деятельности. Опираясь на концепцию семи сфер и концепцию учебной деятельности, представим номенклатуру возможных целей лекционного занятия:

- в мотивационной сфере студентов важно вызвать потребность в овладении учебной деятельностью, стремление совершенствовать способы и приемы конспектирования лекций, желание развить у себя рефлексивные

процессы, стремление к постановке целей своей деятельности, отношение к учебной деятельности как объекту своей будущей профессиональной деятельности;

- в интеллектуальной сфере студентов важно развить умственные действия, сформировать приемы переработки и фиксации лекционного материала, развить гибкость, мобильность, осознанность мышления как профессионально значимые качества, умение видеть проблемы, противоречия, находить способы решения и решать учебные задачи и т.д.

- в эмоциональной сфере студентов важно обеспечить формирование самооценки результатов учебной деятельности, ее отдельных компонентов, а также предупреждение или подавление тревожности;

- в волевой сфере студентов необходимо развить целеустремленность, самостоятельность в выполнении учебных действий;

- в предметно-практической сфере студентов важно развить творческие способности в области педагогической теории и практики (способности к постановке проблем, к нахождению способов их решения, к анализу ситуаций и др.);

- в экзистенциальной сфере студентов важно вырабатывать ценностные ориентации, связанные с избранной профессией учителя (передача социального и индивидуального опыта, формирование разных видов деятельности, развитие индивидуальности ребенка и др.);

- в сфере саморегуляции необходимо вырабатывать независимость взглядов, суждений, подходов и т. п., свободу выбора и определения учебных задач, способов их решения, контроля результатов своей деятельности, необходимо развивать рефлексивные процессы (анализ учебных и познавательных действий, самоконтроль и самооценку), развивать способность управлять своими состояниями (эмоциональными, волевыми, мотивационными и др.), поведением во время лекционного занятия.

Важнейшим условием формирования учебной деятельности является структурирование взаимодействия преподавателя и студентов во время лекционного занятия. Рассмотрим, что включает в себя данное условие применительно к процессу обучения в высшей школе.

Ключевыми понятиями здесь являются “структура” и “взаимодействие”. В философии под структурой понимается “совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе” (129, с.657). Взаимодействие - философская категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого (там же, с.81). В педагогическом отношении структурирование взаимодействия преподавателя и студентов будем понимать как процесс целенаправленного планирования и организации деятельности на основе единства их структур. Другими словами, организация деятельности студентов должна подчиняться не только общедидактическим принципам, но и закономерностям педагогической деятельности, являющейся общим объектом и для преподавателя, и для студентов-будущих учителей.

Американский психолог Дж.Брунер выделяет в обучении три взаимосвязанных процесса, протекающих почти одновременно: получение новой информации, трансформацию знаний и проверку степени адекватности применяемых способов обращения с информацией, содержащейся в задаче (13, с.370). Он указывает, что существует множество разнообразных проблем, связанных с относительной ролью этих процессов, например, проблема разнообразия приемов преподавания, проблема длительности их использования и др. Мы полагаем, что подход Дж.Брунера ценен для нашего исследования в связи с тем, что утверждает нас в следующей мысли. Закономерно присущие процессу обучения аспекты, выделенные им, с учетом требований к подготовке будущих учителей и учебных возможностей студентов должны осуществляться на основе открытой демонстрации со стороны пре-

подавателя его педагогической технологии, включающей такие приемы, которые обеспечивают и формирование учебной деятельности, и осознание ее как объекта будущей профессиональной деятельности. Именно эти две направленности - на учебную деятельность и на связь ее с педагогической деятельностью - в использовании приемов преподавания и могут, на наш взгляд, обеспечить закономерный характер процесса обучения во время лекции. Лекция по педагогике в Вузе для будущих учителей может и должна отличаться от школьной лекции или лекции по общенаучной дисциплине. И дело здесь не столько в объеме учебной информации или длительности занятия, сколько в специфике деятельности преподавателя и студентов.

Психологический аспект этой специфики (а именно он и является основополагающим) обстоятельно рассмотрен в работах В.Д.Шадрикова (134; 135). Автор отмечает, что процесс научения целесообразно рассматривать как процесс формирования системы деятельности, в которую входит шесть основных блоков (мотивы профессиональной деятельности, цели профессиональной деятельности, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решения, подсистема профессионально важных качеств). Исследование системогенеза деятельности позволило автору получить важные выводы (которые являются для нашего исследования опорными): 1) формирование системы деятельности нельзя рассматривать как автономное, последовательное формирование отдельных ее блоков (это значит, что традиционное формирование знаний об учебной деятельности в Вузе равносильно введению на лекциях информационного блока как основного, а следовательно, не будет иметь положительного результата в формировании других блоков. Наш опыт преподавания показывает, что студенты, как правило, не усваивают понятие “учебная деятельность” на уровне предъявляемых требований, справедливо относя его к одному из сложнейших и малопонятных.); 2) во время освоения деятельности, с одной стороны, способы деятельности приобретают качественно-своеобразное выражение в зависи-

мости от качеств обучаемого, с другой - сами качества приобретают новые свойства в соответствии с требованиями деятельности (этот вывод важен в связи с тем, что в нем содержится указание на необходимость использования всей системы учебных заданий, соответствующих компонентам учебной деятельности - в этом случае воздействие на деятельность студентов будет обеспечивать у каждого свое развитие компонентов, развитие деятельности в целом, развитие индивидуального стиля деятельности).

По мысли В.Д.Шадрикова, понять закономерности системогенеза профессиональной деятельности невозможно без анализа того, как деятельность преломляется в профессионально важных качествах и как качества человека формируются в деятельности (134, с.33). Опираясь на эту мысль, представим структуры деятельностей - учебной и педагогической, чтобы проследить, как связаны друг с другом компоненты этих деятельностей, почему возможно взаимодействие преподавателя и студентов.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

1 блок (мотивационный)

Потребности в профессиональной подготовке; мотивы учения и пед. труда; мотивы пед. труда и самообразования; цели - получение совершенствования; цели - добиться высшего образования, становление профессиональной компетентности, педагога и т. п.	Потребности в результативности; мотивы пед. труда и самообразования; цели - добиться высоких результатов труда
--	--

2 блок (содержательный)

Учебные задачи: научиться способам овладения знаниями, развить профессионально значимые свойства и качества (пед. мышление, рефлексивность, самооценку и т. д.)	Профессиональные задачи: развить пед. умения (целеполагание, диагностику, анализ пед. ситуации, принятие решения, выбор и реализацию средств пед. воздействия, анализ и оценку результатов пед. труда, пед. рефлексию, профессионально значимые качества мышления (гибкость, оперативность, системность и др.)
---	--

3 блок (операционный)

Учебные действия (по решению учебных задач): в общем плане - анализ задачи и ее принятие (или постановка собственной); актуализация имеющихся знаний и умений; составление плана решения задачи; решение; контроль и оценка действий.	Профессиональные действия (по решению профессиональных задач): в общем плане - анализ пед. ситуации; постановка цели и задач; выбор средств и способов пед. воздействия; их применение; текущий анализ результатов пед. воздействия на основе контроля; самооценка достигнутых результатов.
---	---

Сравнение представленных выше структур показывает, что в деятельности студентов и преподавателей имеются и общие элементы в выделенных блоках, и отличительные. Основное отличие, мы считаем, в мотивации деятельности: студенты учатся ради того, что у квалифицированного педагога уже есть - профессиональное образование, с другой стороны, потребности преподавателей связаны с таким основным результатом их труда, который отражает частично профессиональное образование будущих специалистов.

Таким образом, несмотря на то, что мотивы студентов и преподавателей отличаются, стремления их как бы пересекаются.

Два других блока - содержательный и операционный - имеют больше общих характеристик, чем отличных, поскольку базируются на одних и тех же действиях и качествах. И студент, и преподаватель должны осознанно пройти весь цикл деятельности - от постановки целей до самооценки результатов. Отличие здесь лишь в том, что объекты деятельности их разные: преподаватель воздействует на студентов, а студенты работают с учебным материалом. Направленность воздействий и той, и другой стороны общая - на самого студента, на развитие его способностей, его индивидуальности. Учебная информация используется именно в этом направлении. Но чтобы она выполнила развивающую функцию, ее оформление должно соответствовать структурным элементам учебной (профессиональной) деятельности. Вот почему необходимы специальные задания для студентов, с помощью которых преподаватель мог бы по ходу лекции ориентировать студентов на очередной этап их деятельности.

Итак, взаимодействие преподавателя и студентов во время лекции предполагает общие совпадающие элементы деятельности, которые не могут возникнуть сами по себе, со стороны преподавателя требуется специальная система действий. Мы полагаем, что структурирование такого взаимодействия возможно путем создания специальных ситуаций, в которых студенты осознают важность следующего этапа деятельности, и заданий, соответствующих направленности и содержанию этого этапа. Наряду с ситуациями, которые преподаватель может специально создавать для актуализации мотивационного состояния, конкретного умения, профессионально необходимого свойства, по ходу лекции (как реакция на услышанное) у студентов могут возникать состояния, для которых характерна самоактуализация, произвольные желания и стремления за счет имеющегося опыта учебной деятельности, знаний и умений по педагогике и другим предметам и т. д.

Специальные ситуации на лекциях по педагогике можно прогнозировать благодаря следующим возможностям:

- рассмотрение различных подходов к теоретическим положениям (определениям понятий, классификациям, концепциям и др.);
- анализ опыта учителей и учебных заведений;
- конкретизация теоретических положений о педагогической деятельности.

Это наиболее типичные элементы лекций. В любом из этих случаев преподаватель может создать ситуацию, ориентирующую студентов либо на учебную деятельность в целом, либо на какой-то ее компонент. Ниже -- в описании эксперимента мы приводим примеры таких ситуаций, когда преподаватель обращает внимание студентов на многообразие взглядов ученых на какое-либо явление в педагогике, высказывает собственное отношение к этому, стимулируя тем самым студентов к обдумыванию сложившегося положения в науке. Выход на формирование учебной деятельности в данном случае возможен за счет вопросов: "Что даст вам знакомство с различными взглядами ученых? Что бы вы хотели извлечь для себя из информации? И т. п." Эти вопросы ориентируют на целевой и мотивационный компоненты учебной деятельности. Аналогично осуществляется переход на другие компоненты.

Здесь важно сразу же отметить, что сама постановка вопросов еще не означает, что студенты осуществят целеполагание, что у них возникнут положительные мотивационные состояния. Поэтому для усиления воздействия вслед за вопросами преподаватель предлагает студентам специальное задание: "Определите собственную цель изучения информации, запишите ее, чтобы в дальнейшем проверить, достигли ли вы ее."

Таким образом, при структурировании взаимодействия во время лекции необходимо не только прогнозировать специальные ситуации, но разрабатывать специальные задания, отражающие компоненты учебной дея-

тельности. Примерное содержание таких заданий нам представляется следующим образом:

- определите собственные цели занятия (его этапа);
- подумайте, ради чего вы хотите сегодня работать на лекции;
- определите важность, значимость изучаемого материала;
- проанализируйте свои мысли, не возникли ли у вас дополнительные предложения по изучению материала лекции;
- сформулируйте свои учебные задачи (или выберите из предложенных);
- определите способ решения своей учебной задачи;
- ответьте себе, удалось ли вам решить свою учебную задачу;
- определите свои затруднения во время лекции;
- оцените свою работу на лекции (результаты выполнения заданий);
- поставьте вопросы преподавателю, которые у вас возникли по ходу лекции;
- представьте себя на месте преподавателя: что бы вы предложили для получения ответов на свои вопросы, нерешенные задачи и др.

Большое место в учебной деятельности занимают действия по восприятию, смысловой переработке и фиксированию учебной информации как составляющие основную особенность лекционных занятий. В связи с этим преподавателю важно заранее предусмотреть состав конкретных учебных действий, которые студенты могли бы выполнить на данной лекции, и предложить им на выбор (ниже - при описании эксперимента мы даем в анкете для студентов номенклатуру учебных действий, отражающих в основном приемы конспектирования). Выбор студентами “своих” приемов обеспечивает активизацию всех сфер во время работы.

Возможен и другой подход, когда преподаватель более жестко программирует учебную деятельность студентов, предлагая не приемы на выбор, а учебную задачу, ориентирующую на отработку конкретных способов и

приемов (например, составить подробный план лекции, разработать опорную схему по всей теме, определить главные мысли и т. д.).

Во многих случаях учебный материал по педагогике предоставляет возможность для постановки учебно-познавательных задач, ориентирующих и на отработку учебных действий, и на овладение (отработку) способов познания. Например, на проблемных лекциях при использовании эвристического и исследовательского методов преподаватель привлекает студентов к активному участию в формулировке проблемы, высказывании предположений и гипотез и т. д., предлагая соответствующие задания. Здесь важно, чтобы выполнение таких заданий фиксировалось студентами в конспектах лекций, что позволяет не столько проконтролировать преподавателю результаты учебной деятельности, сколько самому студенту увидеть собственные затруднения и понять, над чем ему необходимо поработать.

При структурировании взаимодействия студентов и преподавателя следует также прогнозировать обращения к студентам во время лекции, актуализирующие не только мотивационные и интеллектуальные состояния, но и рефлексивные процессы (например, с помощью вопросов типа “Не появились ли у вас сомнения? Может быть кто-то увидел здесь противоречие? Возможно, у кого-то возник свой собственный вариант схемы?”, или с помощью аналогичных замечаний, комментариев и т. п.). Акцентирование внимания студентов на собственных познавательных процессах, возможности следить за ними, анализировать их представляется нам крайне важным элементом формирования их учебной деятельности.

Выше мы уже говорили о том, что усилению профессиональной направленности обучения будет способствовать комментирование преподавателем во время лекции собственной педагогической технологии. Будущим учителям это полезно во многих отношениях: а)они знакомятся с конкретной технологией на практике (познавательное значение); б)получают возможность увидеть разнообразие приемов, используемых разными педагога-

ми; в)могут сравнивать свой педагогический опыт с опытом преподавателя (стимулирующее значение); г)могут контролировать себя, свои собственные достижения в учебной деятельности, используя в качестве критериев формулировки вопросов, заданий, обращений и пр. преподавателя (развивающее значение).

Обобщая сказанное о структурировании взаимодействия преподавателя и студентов во время лекции, отметим основные средства реализации данного условия:

- прогнозирование специальных ситуаций, направленных на актуализацию состояний студентов, характеризующихся осознанным отношением к учебной деятельности;
- разработка специальных заданий, отражающих учебные задачи студентов и их решение;
- акцентирование внимания студентов на собственных рефлексивных процессах;
- комментирование преподавателем своей педагогической технологии (или техники).

Рассматривая данное условие, мы невольно коснулись и другого - отбора и конструирования средств формирования учебной деятельности. Разумеется, названные выше средства не могут быть единственно возможными. Каждый преподаватель, творчески относящийся к лекционным занятиям, постоянно обогащает свой опыт, совершенствует свою методику. Вместе с тем следует напомнить, что формирование учебной деятельности студентов не составляет предмета особой заботы в большинстве случаев вузовской практики. Поэтому важным представляется анализ преподавателями своей деятельности с точки зрения нашей научной проблемы, переосмысление его и, возможно, корректировка, что позволит сделать формирование учебной деятельности студентов целенаправленным и управляемым процессом.

Представленные выше условия формирования учебной деятельности были проверены нами экспериментально. Ход и результаты этого этапа исследования изложены в следующих параграфах данной главы.

2.2. Экспериментальное исследование дидактических условий формирования учебной деятельности студентов

Одна из задач нашего исследования заключалась в экспериментальной проверке дидактических условий, повышающих эффективность развивающей функции лекционной формы занятий. Решение этой задачи предполагало проведение эксперимента, цель которого заключалась в выяснении влияния разработанной системы средств и условий, используемых на лекциях для формирования учебной деятельности студентов.

Система средств учитывала, с одной стороны, уровень сформированности отдельных компонентов учебной деятельности студентов, с другой стороны - возможности лекционных занятий в воздействии на них. Вводимая в экспериментальное обучение система условий и средств являлась независимой величиной в эксперименте. Зависимой, или переменной величиной, являлся уровень развития отдельных компонентов учебной деятельности (целеполагания, мотивации учения, отношения к учебной деятельности на лекциях, приемов конспектирования, самооценки, теоретических знаний по педагогике).

Задачи эксперимента:

1) разработать систему конкретных заданий для использования во время лекций с целью воздействия на целеполагание студентов, выполнение ими учебных действий, осуществление самоконтроля и самооценки;

2) провести замеры уровней сформированности отдельных компонентов учебной деятельности студентов с помощью наблюдений, анализа отве-

тов и записей студентов во время лекций, анкетирования и шкалирования, анализа экзаменационных ответов;

3)разработать диагностические средства, необходимые для проведения экспериментального исследования (анкеты, вопросник для шкалирования мотивации учебной деятельности на лекционных занятиях, схему наблюдений и анализа учебной деятельности студентов во время лекций, критерии оценки конспектов лекций);

4)провести обработку и анализ полученных в эксперименте данных.

Гипотезы эксперимента:

- формирование у студентов самостоятельного целеполагания возможно на основе проблемных ситуаций;
- во время лекционных занятий происходит формирование не всех учебных действий, а лишь тех, которые отражают специфику лекции как ведущей формы организации обучения в Вузе;
- развитие целостной учебной деятельности (целеполагания и учебных действий в единстве), специфичной для лекционных занятий, приведет не только к совершенствованию записей (конспектов) лекций, но и к совершенствованию теоретической подготовки студентов.

Этапы проведения эксперимента.

На первом (подготовительном) этапе мы проводили педагогическое наблюдение за действиями и реакцией студентов во время лекций, бесед, изучали конспекты лекций с целью разработки диагностических средств, необходимых для проведения следующего этапа эксперимента. В результате были созданы следующие средства.

Анкета для студентов (направленная на выяснение отношения студентов к учебным действиям, выполняемым в ходе лекций):

1. Ставите ли Вы перед собой цели в начале лекционных занятий (да, нет, иногда).
2. Если “да”, то какие? (отметьте):

- а) узнать что-то новое
- б) научиться воспринимать лекцию и извлекать из нее нужное для себя;
- в) подробно записать текст лекции;
- г) научиться размышлять над поставленными вопросами, проблемами, делать выводы;
- д) научиться связывать теорию с практикой (самостоятельно подбирать примеры и конструировать педагогический процесс на основе полученных теоретических знаний);
- е) какие еще (запишите свои варианты).

3. Какие из ниже перечисленных способов работы на лекции Вами используются? (а - всегда, б - иногда, в - никогда):

- 1) запись лекции в виде развернутого плана;
- 2) конспектирование с фиксацией промежуточных выводов;
- 3) озаглавливание основных смысловых частей;
- 4) составление плана лекции с выделением в нем основных положений;
- 5) запись лекции на основе проблемных вопросов;
- 6) конспектирование с выделением основных понятий, основных положений и следствий;
- 7) фиксирование понятого главного, существенного: важнейших аргументов, ярких примеров, фактов, выводов, обобщений;
- 8) фиксирование, постановка и решение проблемы;
- 9) конспектирование на основе выделения логических ориентиров;
- 10) выделение познавательной цели лекции;
- 11) выделение и формулирование промежуточных выводов;
- 12) структурирование знаний в ходе лекции;
- 13) проведение обобщений;
- 14) постановка вопросов лектору;
- 15) использование приема конкретизации знаний;
- 16) выдвижение объясняющих гипотез;

- 17) сопоставление противоречивой информации;
- 18) использование сравнений и аналогий;
- 19) порождение догадки;
- 20) оценочное обобщение;
- 21) выдвижение предположений;
- 22) вычленение понятий;
- 23) вычленение особенностей;
- 24) приведение доводов;
- 25) выделение и оценка признаков;
- 26) сравнение признаков;
- 27) вычленение ведущих идей;
- 28) группировка материала;
- 29) выделение новизны вопроса.

4. Проводите ли Вы по ходу лекции самоконтроль своих действий:

- а) контролируете темп и полноту записей лекции;
- б) контролируете понимание содержания лекции;
- в) контролируете решение учебной задачи, поставленной на лекции;
- г) контролируете достижение целей, поставленных перед собой.

5. Проводите ли Вы самооценку своей собственной работы в ходе лекции ? (а - всегда, б - иногда, в - никогда).

Вопросник для шкалирования мотивации учебной деятельности студентов в ходе лекции. Цель шкалирования: выяснить уровень развития мотивации учебной деятельности во время лекции.

1. Что побуждает Вас посещать лекции?

- 1. Контроль присутствия студентов на лекции.
- 2. Требование преподавателя или деканата иметь конспекты лекций.
- 3. Материалы лекций необходимы для сдачи экзамена или зачета.
- 4. Нравится получать информацию и усваивать ее по ходу лекции.

II. Какая учебная деятельность на лекции Вам больше всего нравится?

5. Слушать лектора.
6. Вести записи.
7. Думать над вопросами, которые лектор ставит по ходу лекции.
8. Выполнять задания, которые требуют переработки лекционного материала (составлять схемы и т.д.).

III. Как Вы относитесь к постановке целей и задач лекции?

9. Не придаю никакого значения.
10. Принимаю предлагаемые лектором цели и задач.
11. Стремлюсь критически осмыслить предлагаемые лектором цели и задачи.
12. Стремлюсь определить собственные цели и задачи.

IV. Как Вы оцениваете свою работу на лекции?

13. Считаете, что эта работа бессмысленна.
14. Считаете, что работа на лекции принесет пользу на других занятиях и экзаменах.
15. Считаете, что эта работа позволяет Вам овладевать знаниями по предмету.

16. Считаете, что работа на лекции позволяет овладевать не только знаниями, но и способами, приемами обработки полученной информации.

Дополнительные вопросы:

17. Часто ли у Вас бывает такое состояние на лекции, что Вам ничего не хочется делать?
18. Считаете ли Вы, что главное на лекции - записать на лекции как можно больше дословной информации?
19. Считаете ли Вы, что стремитесь к переосмыслению материала лекции?
20. Часто ли стремитесь самостоятельно переформулировать материал по ходу лекции?

21. Часто ли пользуетесь возможностью переписать у товарища пропущенную лекцию?

22. Можно ли сказать, что Вас интересует такая работа на лекции, с которой Вы справитесь?

23. Любите ли Вы задания, новые для Вас по характеру, требованиям и т.д.?

24. Любите ли Вы задания творческого характера (домыслить, выдвинуть гипотезу, развить, составить опорную схему конспекта)?

25. Часто ли Вам нужно приводить интересные, яркие факты, чтобы втянуть Вас в работу на лекции?

26. Трудно ли сохранять внимание, быть активным на протяжении всей лекции?

27. Часто ли столкнувшись с трудностями, Вы до конца продолжаете работать на лекции?

28. Всегда ли Вы контролируете собственную (внутреннюю) активность на лекции?

29. Часто ли Вас нужно подталкивать, напоминать, чтобы Вы были внимательны и работали на лекции?

30. Часто ли бывает так, что на лекции интересно работать, а вот дома всякое желание пропадает?

31. Часто ли Вы продолжаете обсуждать вопросы, затронутые на лекции после ее окончания (на перемене, дома и т.д.)?

32. Всегда ли, распределяя свое свободное время, Вы отдаете предпочтение работе с лекционным материалом или подготовке к предстоящей лекции?

При шкалировании мы использовали методику О.С.Гребенюка (23).

Схема анализа лекционного занятия (в аспекте формирования учебной деятельности студентов)

1. Осуществление целеполагания:

- преподаватель предлагает студентам в начале лекции готовые формулировки познавательных и развивающих целей;
- преподаватель создает ситуации , в которых предлагает студентам самостоятельно определить свои цели (в начале лекции, на отдельных ее этапах, в конце лекции в связи со следующим занятием).

2. Постановка учебных задач:

- преподаватель ставит перед студентами заранее подготовленные учебные задачи, связанные с особенностями содержания лекционного материала;
- преподаватель предлагает студентам стихийно возникающие учебные задачи;
- преподаватель предлагает студентам поставить самостоятельно для себя лично значимые учебные задачи.

3. Формирование учебных действий:

- преподаватель уделяет специальное внимание приемам конспектирования (ориентирует, советует, демонстрирует, объясняет);
- преподаватель контролирует успешность выполнения отдельных учебных действий и оказывает необходимую помощь;
- преподаватель уделяет специальное внимание осуществлению студентами самоконтроля и самооценки учебных действий.

4. Контроль и оценка работы студентов в ходе лекции:

- преподаватель проводит со студентами краткую беседу с целью выяснения успешности выполнения учебных задач, затруднений;
- преподаватель проверяет сформулированные студентами вопросы к содержанию лекции;
- при оценке формирования учебной деятельности преподаватель ориентируется на следующие критерии: формулировку студентами целей лекции, учебных задач, вопросов, выполнение учебных задач, активное участие в рассуждениях по ходу лекции, в обсуждении проблем и их решений.

На втором этапе проводился констатирующий эксперимент: с помощью шкалирования изучалась мотивация учения студентов во время лекций, с помощью анкетирования выяснялись те учебные действия, которые по мнению студентов недостаточно у них сформированы, с помощью анализа конспектов лекций выяснялось состояние учебной деятельности (объем записанной информации, точность ее фиксации, выполнение учебных задач).

На третьем этапе проводился формирующий эксперимент. На основе выявленных возможностей лекций по разделу “дидактика” проводились занятия, на которых студентам предлагалась система заданий, предназначенных для формирования целеполагания, мотивов учебной деятельности и отдельных учебных действий (приемов конспектирования). Одновременно с этим осуществлялось педагогическое наблюдение, анализ учебной деятельности студентов, и все полученные экспериментальные данные фиксировались.

На четвертом этапе проводился констатирующий замер показателей учебной деятельности с помощью тех же диагностических средств, что и на втором этапе. Кроме этого был сделан анализ письменных контрольных работ студентов и их конспектов лекций, что позволило судить об эффективности формирования учебной деятельности студентов на лекционных занятиях.

2.3. Результаты экспериментального исследования и их анализ

Эмпирическое исследование проводилось на базе филологического факультета и факультета физического воспитания Калининградского государственного университета (КГУ). В нем принимали участие студенты дневного и заочного отделений - всего 142 человека.

Первый этап эмпирического исследования (1988 - 1992 гг.) позволил разработать основные диагностические средства и накопить необходимые факты. Наблюдения за реакцией студентов на предложения преподавателя

сформулировать цель лекции убедили нас в том, что целеполагание не только не сформировано у студентов, но и не осознается ими как необходимый компонент учебной деятельности. Что же касается учебных действий, то изучение записей лекций свидетельствует о весьма ограниченном круге приемов конспектирования, способов работы на лекции, которые просматриваются в этих конспектах. Студенты умеют под диктовку преподавателя записать основные положения, выводы и т.п. Они могут записать вопрос или задание, данное преподавателем по ходу лекции, перенести в конспект лекции таблицы, схемы, классификации и т.д. В большинстве конспектов отсутствует самостоятельность, умение логически перерабатывать содержание информации и самостоятельно конспектировать. Наблюдения показали, что учебная деятельность студентов к началу изучения педагогики у большинства студентов не сформирована в достаточной степени.

Беседы со студентами (как индивидуальные, так и групповые), проводимые нами в течение ряда лет, позволили прийти к выводу, что несформированность учебной деятельности обусловлена отсутствием внимания к этой проблеме в школе и недостаточным вниманием на младших курсах Вуза.

Анкетирование преподавателей университета, проведенное нами с целью выяснения, какая работа ведется для развития познавательной самостоятельности студентов на разных этапах учебной деятельности, показало, что многие преподаватели (почти 40%) специально этим не занимаются, другие же действуют стихийно, в зависимости от ситуации.

Таблица 1

Результаты анкетирования преподавателей

№	Вопросы анкеты	Количество выборов (в%%)		
№		Да	Нет	Частично
1.	Можно ли в ходе лекционных занятий активизировать самостоятель-	20,6	24,0	35,4

№	Вопросы анкеты	Количество выборов (в%%)		
№		Да	Нет	Частично
	ную работу студентов?			
2.	Используются ли вами в ходе лекции специальные дидактические приемы, стимулирующие познавательную самостоятельность студентов ?	14,3	39,3	34,6
3.	Какие из перечисленных ниже приемов используется вами в ходе лекционных занятий ?			
3.1.	Установка на запоминание существенного	43,3		
3.2.	Выполнение действий по анализу приводимых фактов, наблюдаемых явлений	29,6		
3.3.	Установка на вычленение признаков, фактов, понятий	42,0		
3.4.	Использование приемов эвристического программирования учебной деятельности	4,0		
3.5.	Создание ситуации поиска альтернативных решений	12,3		
3.6.	Выдвижение и обоснование гипотезы	2,6		
3.7.	Выполнение действий по проведению обобщений	22,0		
3.8.	Демонстрация приемов переноса	18,6		

№	Вопросы анкеты	Количество выборов (в%%)		
№		Да	Нет	Частично
	знаний в новую ситуацию			
3.9.	Побуждение студентов к обнаружению противоречий, постановке проблем, их формулирован.	7,0		
3.10	Выполнение действий по осмыслению и воспроизведению структуры изучаемой темы	31,0		

Судя по табличным данным, чтение лекций в большинстве случаев остается традиционным с точки зрения организации деятельности студентов на них. Преподаватели предпочитают использовать такие приемы активизации познавательной деятельности студентов, которые не требуют слишком много времени и усилий с обеих сторон (вычленение существенных признаков изучаемого явления, анализ и обобщение, воспроизведение изученного и т.п. - все эти и аналогичные действия использовались студентами еще в школе). Те же приемы, которые должны обеспечивать развитие учебной деятельности студентов на лекциях (смысловая переработка учебной информации, включение в поисковую деятельность и т. п.) практически не применяются.

Результаты анкетирования преподавателей побудили нас к выяснению возможностей лекций в формировании учебной деятельности.

На первом этапе наряду с наблюдениями, беседами, анкетированием проводилось выявление возможностей содержания лекционного материала сначала по отдельным темам, а затем по всем разделам педагогики в форми-

ровании учебной деятельности студентов и их апробация на лекционных занятиях.

Второй этап эксперимента был направлен на получение экспериментальных данных о состоянии учебной деятельности студентов в начале экспериментального обучения. Были получены данные об уровнях развития мотивации учебной деятельности (см. Таблицу 2), данные о сформированности приемов конспектирования лекционного материала (см. Таблицу 3).

Анализ табличных данных показывает, что студенты заочного отделения распределяются по уровням мотивации относительно равномерно. Студенты дневного отделения отличаются развитием мотивации от заочников. Так, у четверокурсников факультета физвоспитания практически все студенты находятся на первом-втором уровнях (73%). Третьекурсники филологического факультета распределились по уровням развития мотивации примерно пополам, одна часть студентов (42%) находятся на первом и втором уровнях, другая - 58% на третьем и четвертом уровнях мотивации. Сравнение данных по дневному отделению говорит о том, что студенты факультета физического воспитания значительно уступают по мотивации учения студентам филологического факультета. Мы предположительно объясняем это несформированностью необходимых компонентов учебной деятельности.

Как показывают результаты анкетирования, почти все студенты ставят перед собой в начале лекций цели предстоящей деятельности, лишь единицы этого не делают. Однако распределение студентов по формулировкам целей свидетельствует о том, что большинство стремятся либо узнать что-то новое из лекции, либо подробно записать содержание лекционного материала, в лучшем случае научиться воспринимать лекцию и извлекать из нее нужное для себя. И только немногие отметили в

Результаты шкалирования мотивации учебной деятельности
студентов (начало эксперимента - февраль 1993)

№/ № п/п	Факультет, курс, кол-во студентов	Распределение студентов по уровням мотивации (в%%)			
		I	II	III	IV
1.	Физвоспита- ния, (з/о),2-й курс, 22 чел.	13	40	27	18
2.	Физвоспита- ния, (з/о),3-й курс, 19 чел.	21	36	26	15
3.	Физвоспита- ния, (д/о),4-й курс, 30 чел.	33	40	6	18
4.	Филологиче- ский, (РГО, д/о),3-й курс, 71 чел.	15	26	37	21

Таблица 3

Результаты анкетирования студентов (в %% от общего количества 142 чел.) по вопросам целеполагания (начало эксперимента - февраль 1993)

Вопросы анкеты	Распределение студентов по ответам на вопросы		
	всегда	иногда	никогда
Ставите ли вы пе- ред собой цели в начале лекции	60	17	23
Если да, то какие:			
а) узнать что-то но-			

Вопросы анкеты	Распределение студентов по ответам на вопросы		
	всегда	иногда	никогда
вое	52	40	8
б) научиться вос- принимать лекцию	50	31	19
в) подробно запи- сать текст лекции	52	38	10
г) научиться раз- мышлять	30	40	30
д) научиться свя- зывать теорию с практикой	12	50	37

качестве целей размышление над поставленными вопросами и проблемами, формулировку выводов и установление связей теории с практикой. Как видим, в учебной деятельности студентов преобладали цели, связанные с информативной стороной лекции, в то время как операционная сторона лекционных занятий находилась на довольно низком уровне и нуждалась в развитии, в совершенствовании.

На основе табличных данных (см. результаты анкетирования) нами были выделены приемы, которыми студенты овладели на лекционных занятиях по другим дисциплинам. К ним мы отнесли:

- запись лекции в виде развернутого плана (1);
- конспектирование с фиксацией промежуточных выводов (2);
- озаглавливание основных смысловых частей (3);

- составление плана лекции с выделением в нем основных положений (4);
- конспектирование с выделением основных положений, понятий и следствий (6);
- фиксирование понятого главного, существенного, важнейших аргументов, ярких примеров, фактов, выводов, обобщений (7);
- конспектирование на основе выделения логических ориентиров (9);
- проведение обобщений(13);
- постановка вопросов лектору (14).

В связи с тем, что не все студенты одинаково отмечали используемые ими приемы, ниже в таблице 4 представлены данные об использовании приемов конспектирования, названных нами выше (1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 13, 14).

Сравнение табличных данных позволяет сделать предварительные выводы о том, что на разных курсах факультета физвоспитания приемы конспектирования сформированы в разной степени. Более благоприятная картина наблюдается у студентов четвертого курса, что объясняется накопленным к окончанию университета опытом работы на лекциях. Студенты филологического факультета значительно уступают в использовании рассматриваемых приемов студентам факультета физвоспитания. Мы объясняем это тем, что при выборе приемов конспектирования мы ориентировались на данные анкетирования, полученные на факультете физвоспитания. Студенты этого факультета чаще всего пользуются наиболее простыми приемами конспектирования, в то же время студенты РГО (филфак) применяют часто и другие приемы (оценочное обобщение, расчленение понятий, конкретизация знаний, сопоставление противоречивой информации и др.).

Таблица 4

Данные о наиболее используемых приемах конспектирования
(начало эксперимента - февраль 1993)

№/ № п/п	Факультет, курс, кол-во студентов	Распределение студентов по использованию приемов (в %%)								
		1	2	3	4	6	7	9	13	14
1	Физвоспита- ния, (з/о),2-й курс, 22 чел.	45,0	45,0	45,0	50,0	31,8	36,3	18,1	54,5	22,7
2	Физвоспита- ния, (з/о),3-й курс, 19 чел.	42,1	21,0	26,3	47,3	42,1	36,8	26,3	42,1	10,5
3	Физвоспита- ния, (д/о),4-й курс, 30 чел.	63,3	33,3	53,3	40,0	36,6	60,0	70,0	33,3	50,0
4	Филологиче- ский, (РГО, д/о),3-й курс, 71 чел.	26,0	33,3	33,3	25,0	49,0	52,0	33,3	23,0	21,0

Это позволило наметить в качестве целей экспериментального исследования развитие названных выше приемов конспектирования на лекциях по педагогике.

Третий этап эксперимента включал проведение лекционных занятий с целью формирования учебной деятельности студентов. Экспериментальные лекции проводились по разделу “Дидактика”. В соответствии с возможностями данного раздела на лекционных занятиях использовалась преподавателем система приемов, включающая следующее:

1)создание специальных педагогических ситуаций для развития у студентов умения ставить цели;

2)постановка преподавателем учебных задач, направленных на формирование отдельных учебных действий (конспектирование, самоконтроль и самооценка на рефлексивной основе);

3)включение в содержание лекции материала, предполагающего использование разнообразных приемов конспектирования, названных выше;

4)особый стиль чтения лекций, при котором у студентов вырабатывается умение воспринимать интонацию, акценты, жесты и другие вербальные и невербальные средства передачи информации как значимые для учебной и профессиональной деятельности учителя.

Охарактеризуем представленную выше систему приемов преподавателя подробнее. Специальные ситуации создавались для того, чтобы поставить студентов перед необходимостью сформулировать свою учебную задачу. Покажем создание такой ситуации на примере лекции по теме “Обучение и развитие”.

На данной лекции была создана проблемная ситуация. Студенты знают, что процесс обучения выполняет развивающую функцию наряду с другими. Развитие в процессе обучения носит закономерный характер. В то же время в 50-60-е годы возник интерес ученых и передовых учителей к проблеме развития в процессе обучения. Вопрос преподавателя: “Почему, несмотря на закономерный характер развития в процессе обучения, связь обучения и развития вновь стала научной и практической проблемой?” Этот вопрос является проблемным для студентов за счет противоречия между знаниями о сущности процесса обучения, которые были ими получены на предыдущей лекции “Сущность процесса обучения” и отсутствием сведений о факторах, оказавших влияние на постановку проблемы развития в процессе обучения. Постановка этого вопроса обеспечила создание проблемной ситуации у большинства студентов. Их реакция свидетельствовала о том, что у них появилось

желание найти ответ на поставленный вопрос. Далее им был предложен следующий вопрос: “Что необходимо найти, исходя из формулировки предыдущего вопроса, чтобы ответить на него?” Студенты самостоятельно предлагают: мы должны выяснить, какие факторы, что они собой представляют и посему они оказали воздействие на педагогическую и психологическую науку и школьную практику, или иначе на постановку проблемы развития в процессе обучения.

При создании проблемной ситуации студентам было предложено сначала записать формулировку проблемного вопроса, а затем проанализировать ее, чтобы определить недостающий в их знаниях компонент и сориентировать на определение их учебной задачи. Наглядное восприятие этого вопроса помогло им выяснить, что недостающим компонентом их знаний являются факторы. Все это и позволило им самостоятельно поставить перед собой цели лекции. В этом заключалось решение первой учебной задачи лекционного занятия. Как оказалось, студенты поставили следующие цели:

- 1) выяснить факторы, повлиявшие на постановку и решение научной проблемы;
- 2) разобраться в их сущности и значении.

Следующая часть лекции была посвящена поиску факторов, то есть разрешению проблемной ситуации. Студентам было предложено рассуждать, опираясь на знание понятий “обучение” и “развитие”. Вопрос преподавателя: “Если возникает проблема, причем прежде всего в школьной практике, то это значит, что что-то не устраивает учителей, в чем-то они испытывают трудности. Что их не устраивает.... обучение?.... развитие? Что может не устраивать в процессе обучения? Студенты высказывают свои предположения:

- содержание учебной информации, не отвечающей уровню современной науки, техники, культуры;
- методы обучения;

- формы организации обучения;
- средства обучения, которые не в полной мере способствуют активизации учебно-познавательной деятельности, развитию психики учащегося;
- ускоренный темп развития ребенка;
- количество часов, отведенное по учебному плану на изучение предмета;
- недостаточная оснащенность оборудованием и техническими средствами обучения;
- отсутствие готовности учителя обеспечивать эффективное развитие школьников в процессе обучения на основе сложившихся стереотипов педагогической деятельности.

Далее идет отбор наиболее важных для науки причин недостаточного развития школьников в процессе обучения. Совместно были названы в качестве важнейших следующие факторы:

- уровень общего и психического развития ребенка;
- сложившийся подход к организации процесса обучения. Вместе с этим к значимым факторам были отнесены содержание образования и цели, поставленные перед школой.

После отбора факторов студенты приступили к совместному с преподавателем выяснению их сути и значения. При этом студенты приводят имеющиеся в науке положения, факты и примеры из школьной практики, что дает им возможность убедиться в правильном выборе факторов и подойти логическим путем к основному выводу: проблема развития в процессе обучения будет актуальной для каждого нового поколения, и поиск новых, более эффективных средств развития в процессе обучения - этот поиск будет постоянным в деятельности учителей и ученых. Свидетельством того является появившиеся в 80-е годы новые теории развивающего обучения, которые используются в обучении нового поколения детей.

В конце лекционного занятия преподаватель предлагает студентам оценить самостоятельно свои действия и результаты. Например, сумели ли вы ответить на поставленные вами вопросы в начале лекции? Чему вы научились при поиске новых знаний - только ли учились рассуждать, применять имеющиеся знания или еще чему-то дополнительно?

Анализ записей студентами этой лекции позволил обнаружить в некоторых случаях отличительные от предыдущих лекций варианты. Если раньше во время непроблемных лекций студенты в основном пользовались простыми приемами конспектирования, то здесь появились схематические изображения связей между факторами, опорные схемы характеристик факторов, записи самостоятельно сделанных выводов, пометки на полях относительно практических фактов, примеров и пр. В целом мы считаем, что организация учебной деятельности студентов на основе проблемных ситуаций оказывает воздействие не только на формирование самостоятельного целеполагания, выполнение учебных действий поисковой направленности, но и другому, более сложному конспектированию лекций, ведению записей, отражающих такие качества, как самостоятельность, оперативность, сознательность, системность.

Как видим из данного примера лекции, были использованы несколько приемов преподавания и заданий студентам. К приемам следует отнести предложения студентам записать формулировку проблемного вопроса (обычно в процессе проблемного обучения это не делается). Мы считаем, что наглядное восприятие записи проблемного вопроса способствует более вдумчивому осмысленному отношению к следующему этапу работы - высказыванию предположений. Важно было обеспечить поиск предполагаемого ответа на этот вопрос у всех студентов, поскольку именно их предположения давали возможность “увидеть” собственную учебную задачу.

Другой прием, использованный на этой лекции преподавателем, заключался в предоставлении студентам возможности выбрать из названных ими разнообразных факторов важнейшие.

Третий прием был использован преподавателем на этапе постановки студентами учебной задачи. Дело в том, что студенты определили в качестве учебной задачи те новые знания, которые они собирались получить на лекции. Важно было сориентировать их в развитии умений, необходимых при осуществлении самостоятельного поиска новых знаний и соответствующем оформлении результатов этого поиска в тексте лекции, поэтому преподаватель акцентирует их внимание на самоанализе и самооценке тех действий, которые они будут осуществлять, не называя их конкретно. Иначе говоря, учебная задача заключалась еще и в том, чтобы определить, какие действия выполнялись и насколько успешно.

Для более эффективного овладения студентами учебными действиями им на первой же лекции по педагогике была предложена “Памятка”, включающая перечень приемов конспектирования, используемых на лекционных занятиях, а также состав основных мыслительных операций с краткими характеристиками. Нам представлялось, что это позволит студентам более свободно выбирать и использовать их во время лекции, отрабатывая свой собственный стиль учебной и профессиональной деятельности.

На рассматриваемом занятии студентам предлагались задания: привести факты и примеры из школьной практики, подтверждающие правомерность названных ими факторов; определить на основе самооценки, решены ли учебные задачи.

Говоря об особом стиле ведения лекционного занятия, мы имели в виду следующее:

- мобилизацию резервов студентов, когда общение с ними во время лекционного занятия располагает к тому, чтобы проявились наиболее сильные яркие стороны и студентов, и самого преподавателя;

- разумную педагогически целесообразную саморепрезентацию (самовыражение личности преподавателя и студентов).

Мы считаем, что современное лекционное занятие должно проходить на самом высоком уровне общения преподавателя со студентами, причем не только и не столько с помощью вербальных средств, сколько за счет невербальных средств, когда студенты способны адекватно реагировать на интонацию, взгляды, паузы, акцентирование и другие невербальные средства, выполняя соответствующую учебно-познавательную деятельность (расставляя вопросительные знаки на полях конспектов, подчеркивая нужные места, оставляя свободные места для дополнительных записей и т.п.).

Особый стиль ведения лекционного занятия включает показ преподавателем собственного отношения, оценки всего того, что содержится в лекции. Педагогическая наука и практика располагают большими возможностями для этого (разнообразные научные подходы, трактовки, определения понятий, различные педагогические технологии, разнообразный опыт учителей и др.).

Всего за время эксперимента было прочитано 39 лекций на факультете физвоспитания и 13 лекций на филологическом факультете.

Говоря об особом стиле ведения лекционного занятия, мы имели в виду следующее:

- мобилизацию резервов студентов, когда общение с ними во время лекционного занятия располагает к тому, чтобы проявились наиболее сильные яркие стороны и студентов, и самого преподавателя;
- разумную педагогически целесообразную саморепрезентацию (самовыражение личности преподавателя и студентов).

Мы считаем, что современное лекционное занятие должно проходить на самом высоком уровне общения преподавателя со студентами, причем не только и не столько с помощью вербальных средств, сколько за счет невер-

бальных средств, когда студенты способны адекватно реагировать на интонацию, взгляды, паузы, акцентирование и другие невербальные средства, выполняя соответствующую учебно-познавательную деятельность (расставляя вопросительные знаки на полях конспектов, подчеркивая нужные места, оставляя свободные места для дополнительных записей и т.п.).

Особый стиль ведения лекционного занятия включает показ преподавателем собственного отношения, оценки всего того, что содержится в лекции. Педагогическая наука и практика располагают большими возможностями для этого (разнообразные научные подходы, трактовки, определения понятий, различные педагогические технологии, разнообразный опыт учителей и др.).

Всего за время эксперимента было прочитано 39 лекций на факультете физвоспитания и 13 лекций на филологическом факультете.

Выборочный анализ конспектов лекций по дидактике проводился с целью выявления использованных студентами приемов обработки учебной информации и прежде всего тех, которые были определены для формирующего эксперимента в качестве базисных. Результаты анализа представлены в таблице 5 (филфак, РГО, количество студентов - 23 чел.).

Таблица 5

Анализ записей лекций по разделу “Дидактика”

Имя	Учебные действия								
	1	2	3	4	6	7	9	13	14
Игорь Ж.	+	+	+	-	-	+	+	-	+
Оксана К.	+	+	+	+	+	+	-	+	-
Ирина К.	+	+	-	+	+	-	-	+	+
Наталья М.	+	-	+	+	+	-	+	-	+
Виктория М.	+	+	+	+	-	+	+	-	+
Наталья Г.	+	+	-	+	+	-	-	+	+

Имя	Учебные действия								
Аркадий К.	+	+	-	-	+	-	+	-	-
Ольга П.	+	+	+	+	+	+	-	+	+
Наталья Ш.	+	+	+	-	-	+	+	+	-
Оксана Д.	+	-	+	+	-	+	-	+	+
Валентин В.	+	+	-	+	+	+	+	+	-
Ольга М.	+	+	+	-	-	-	+	-	-
Беата Г.	+	+	-	-	+	-	+	-	-
Елена В.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Елена Г.	+	+	+	-	-	-	+	-	-
Лейла И.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Наталья К.	+	-	+	+	+	-	-	-	-
Наталья Кр.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ирина К.	+	+	+	-	-	-	-	+	-
Елена Л.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Анна Ц.	+	+	+	+	-	+	-	+	+
Владислав Х.	+	+	-	-	-	-	-	-	-
Наталья М.	+	+	+	+	-	+	+	+	-
Всего	23	20	17	15	13	13	14	14	12

Как видно из таблицы, в большинстве случаев приемы обработки учебной информации зафиксированы в конспектах. Особенно широко используются студентами запись лекции в виде развернутого плана, конспектирование с фиксацией промежуточных выводов, озаглавливание основных смысловых частей. Что касается других приемов, то они выявлены примерно в половине проверенных конспектов.

В целом, судя по результатам проверки конспектов, можно сказать, что экспериментальное чтение лекций способствовало формированию учебных действий у студентов.

Наблюдения за поведением студентов во время лекционных занятий осуществлялись с целью выявления реакции студентов на создаваемые преподавателем ситуаций (целевую установку, постановку учебной задачи, процесс ее решения, оценку и др). В качестве критериев были использованы следующие:

- 1) принятие студентами целей преподавателя (или самостоятельная постановка собственных целей);
- 2) осознание, осмысление учебной задачи;
- 3) постановка вопросов студентами;
- 4) вступление студентов в диалог, дискуссию, рассуждения, аргументацию и конкретизацию.

Наблюдения показали, что формирование учебной деятельности студентов на лекционных занятиях проходило условно в два этапа.

На первом этапе студенты знакомились с необычным для них подходом к организации лекционных занятий, который заключался в том, чтобы будущие учителя перенесли теоретические положения и методику формирования учебной деятельности в свою собственную деятельность. Представления о целеполагании, учебной задаче и других компонентах учебной деятельности должны были постепенно стать реальными составляющими их теоретической профессиональной подготовки по педагогике. В связи с этим у студентов сначала отмечалась замедленная реакция на постановку преподавателем целей, на формулировку конкретных учебных задач и т.д. Студенты постепенно привыкали, осознавали структурные компоненты своей учебной деятельности. Об этом свидетельствуют не только факты наблюдений, но и данные анкетирования, специально полученные для выяснения того, какие цели ставили (или принимали) студенты в ходе изучения дидактики. В анкете им был предложен перечень основных целей:

- 1) узнать что-то новое для себя;
- 2) научиться воспринимать лекцию и извлекать из нее нужное для себя;

- 3) подробно записать текст лекции;
- 4) научиться размышлять над поставленными вопросами, проблемами, делать выводы;
- 5) научиться связывать теорию с практикой (самостоятельно подбирать примеры и конструировать педагогический процесс на основе полученных теоретических знаний).

Результаты анкетирования представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты анкетирования студентов (в %% от общего количества 142 чел.) по вопросам целеполагания (конец эксперимента - июнь 1993)

Вопросы анкеты	Распределение студентов по ответам на вопросы		
	да	иногда	никогда
Ставите ли вы перед собой цели в начале лекции	88	11	1
Если да, то какие:			
а) узнать что-то новое	86	11	3
б) научиться воспринимать лекцию	77	16	7
в) подробно записать текст лекции	60	40	0
г) научиться размышлять	67	25	8
д) научиться связывать теорию с практикой	62	29	9

Обобщенные данные о выборе целей лекционных занятий по разделу “Дидактика” представлены в таблицах 7 и 8.

Таблица 7

Выбор целей лекций студентами факультета физвоспитания
(в %% от общего количества студентов - 30 чел., май 1993 г.)

№/№	Темы лекционных занятий	Ц е л и				
		I	II	III	IV	V
1	Предмет и задачи педагог.	73	16	60	13	3
2	Основные категории педаг.	60	25	56	23	9
3	Дидактика как теория обуч.	70	26	50	20	16
4	Процесс обучения	63	20	46	16	13
5	Обучение и развитие	66	15	40	23	23
6	Методы обучения	56	26	33	16	30
7	Интерактивные методы об.	63	33	40	33	43
8	Урок как орг.форма обучен.	50	40	33	36	46
9	Формы орган. обучения	56	46	30	43	50
10	Проблемное обучение	63	50	23	50	43
11	Оптимизация обучения	46	56	26	56	46
12	Развитие сфер индивид-ти	66	60	20	60	60
13	Психология труда учителя	63	66	33	66	63

Таблица 8

Выбор целей лекций студентами филологического факультета,
(в %% от общего количества студентов - 71 чел., май 1993 г.)

№/№	Темы лекционных занятий	Ц е л и				
		I	II	III	IV	V
1	Предмет и задачи педагог.	99	25	64	19	14

2	Основные категории педаг.	95	29	57	26	22
3	Дидактика как теория обуч.	91	33	53	35	33
4	Процесс обучения	94	39	40	38	40
5	Обучение и развитие	90	42	30	43	50
6	Методы обучения	97	47	26	47	61
7	Интерактивные методы об.	92	50	29	61	67
8	Урок как орг.форма обучен.	95	45	22	73	41
9	Формы орган. обучения	91	52	19	80	73
10	Проблемное обучение	97	61	16	85	84
11	Оптимизация обучения	90	70	12	91	81
12	Развитие сфер индивид-ти	98	78	9	94	90
13	Психология труда учителя	95	84	7	97	94

Как видно из таблиц, цель “узнать что-то новое” принимают (ставят перед собой) большинство студентов на всех лекционных занятиях, что говорит о возникновении познавательного мотива. Другие цели (2, 4, 5) осознаются и становятся как-бы своими по мере продвижения тем лекционных занятий, к концу изучения дидактики их количество значительно возросло, практически все студенты на последних лекционных занятиях ставят перед собой цели: научиться воспринимать лекцию и извлекать из нее нужное для себя; научиться размышлять над поставленными вопросами; научиться связывать теорию с практикой. Такую же цель, как “научиться подробно записать текст лекции” все меньшее количество студентов ставят перед собой по ходу изучения дидактики.

Наблюдения позволили установить, что в зависимости от учебных возможностей студентов им потребовалось от 2 до 4-5 лекционных занятий, чтобы участвовать в них с полным осознанием структурной основы своей учебной деятельности. По нашим данным второй этап экспериментального

обучения наступил тогда, когда студенты стали обсуждать с преподавателем цели лекции, предлагать свои соображения по решению поставленных проблем, приводить примеры из практики и т.п.

В конце экспериментального обучения студентам была предложена анкета с целью выяснить их отношение к необычной, нетрадиционной организации лекционных занятий по педагогике. Анкета предполагала свободные ответы, поэтому ниже мы представим их после соответствующей обработки (все ответы были сгруппированы по признаку смыслового сходства). В анкетировании приняли участие 57 студентов.

На вопрос “Что дает для вас постановка преподавателем цели лекции?” 13 человек ответили, что это дает им возможность “подготовиться к дальнейшей профессиональной деятельности, как будущему специалисту”; 38 - считают, что это “помогает настроиться на работу, упорядочить мысли и направить их на восприятие именно чего-то конкретного; лучше овладеть материалом, лучше организовать работу на лекции, способствует выработке приемов учебной деятельности”.

На вопрос “Удалось ли усовершенствовать ведение конспекта лекции и в чем?” положительно ответили 51 студент. При этом 38 человек добавили, что им удалось усовершенствовать умение выделять главное и составлять план, 8 человек стали лучше составлять таблицы и научились делать выводы самостоятельно, а 10 - лучше конспектировать, отдельные студенты научились лучше ставить цели и осуществлять смысловую переработку информации.

На вопрос “Что в работе лектора во время лекции вы считаете особенно полезным для вас?” были получены разнообразные ответы: конкретная постановка целей и задач (17), умение общаться (14), формирование знаний и умений - работать в темпе, размышлять, ориентация на формирование приемов работы и др. (31), заинтересовать, вызвать внимание (12), умение приво-

дить яркие примеры (10), создание проблемных ситуаций (4), выделение выводов (5).

Следующий вопрос анкеты был связан с предыдущим: "Что бы вы предложили преподавателю ввести в организацию вашей работы во время лекции?" Наиболее представительными оказались следующие предложения: конкретнее ставить цели и больше приводить примеров (27), больше задавать вопросов, ставить проблем, давать заданий (17).

Последний вопрос анкеты требовал от студентов самооценки деятельности во время лекции: 34 человека оценили свою работу как хорошую, 16 - как удовлетворительную, три студента поставили себе "отлично", остальные не ответили. Некоторые студенты аргументировали свои оценки тем, что "не просто записываю лекцию автоматически, а анализирую", "есть желание получить знания", "стараюсь, концентрируюсь".

Результаты анкетирования показывают, что экспериментальное обучение оказалось успешным, что студенты проявили способность отметить в работе преподавателя все новые подходы к организации их деятельности на лекции и почувствовать их действенность на себе. Это свидетельствует об изменениях в сфере саморегуляции: если студенты дают обоснованную оценку деятельности преподавателя и связанным с ней достижениям в своей учебной деятельности, то можно говорить о развитии у них рефлексии.

В конце семестра была проведена контрольная работа по теме "Методы обучения". Студентам был предложен ряд вопросов:

1. Зачем нужны методы обучения?
2. Соотношение методов обучения и приемов обучения.
3. По каким признакам классифицируются методы обучения?
4. Какие требования предъявляются к методам обучения?
5. Дать одну из известных Вам классификаций методов обучения.
6. Как выбираются методы обучения?

7. Проанализируйте урок с точки зрения использования методов обучения.

8. Влияние методов обучения на развитие сфер школьника.

Каждый студент письменно отвечал на один из этих вопросов. Контрольную работу писали 47 студентов, из них на “отлично” написали 31, на “хорошо” - 10, на “удовлетворительно” - 6. Результаты проверки усвоения студентами темы показывают следующее.

Все студенты усвоили основные понятия и теоретические положения по теме “Методы обучения”. Большинство студентов правильно воспроизводят определения понятий “метод”, “прием”. Правильно называют подходы к классификациям методов и др. Задание на анализ урока носило творческий характер. Студенты, выполнявшие его, представили наиболее интересные результаты применения знаний в конкретных практических условиях. Они предложили свои проекты уроков с одновременным его анализом с точки зрения используемых методов обучения. Следует отметить, что в описании своих уроков студенты осуществили перенос тех подходов, которые использовались на лекционных занятиях по формированию учебной деятельности и попытались не только охарактеризовать действия учителя и учащихся с помощью методов обучения, но и показать взаимодействие учителя и учащихся на уроке, сформулировать учебную задачу (“научить детей определять качества человека”), структурировать как процесс обучения на уроке, так и свой собственный ответ на вопрос контрольного задания.

Результаты шкалирования мотивации учебной деятельности, полученные в конце эксперимента (см. таблицу 9), показали, что на всех факультетах произошло перераспределение студентов по уровням мотивации.

Таблица 9

Результаты шкалирования мотивации учебной деятельности студентов (конец эксперимента - июнь 1993)

№/	Факультет,	Распределение студентов
----	------------	-------------------------

№ п/п	курс, кол-во студентов	по уровням мотивации (в%%)			
		I	II	III	IV
1.	Физвоспита- ния, (з/о),2-й курс, 22 чел.	9,0	13,6	50	27,2
2.	Физвоспита- ния, (з/о),3-й курс, 19 чел.	5,2	15,7	42,1	36,8
3.	Физвоспита- ния, (д/о),4-й курс, 30 чел.	6,6	13,3	36,6	43,3
4.	Филологиче- ский, (РГО, д/о),3-й курс, 71 чел.	5,6	9,8	53,5	30,9

По сравнению с началом эксперимента на первом и втором уровнях мотивации стало заметно меньше студентов, в то же время увеличилось количество студентов на третьем и четвертом уровнях.

Для оценки статистической значимости различий в мотивации учения студентов в начале и в конце эксперимента применялся критерий " χ^2 " (хи-квадрат).

" χ^2 " определяют по формуле:

$$T_1 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^n \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} =$$

$$\frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^4 \left[\frac{(n_1 O_{21} - n_2 O_{11})^2}{O_{11} + O_{21}} + \frac{(n_1 O_{22} - n_2 O_{12})^2}{O_{12} + O_{22}} + \frac{(n_1 O_{23} - n_2 O_{13})^2}{O_{13} + O_{23}} + \frac{(n_1 O_{24} - n_2 O_{14})^2}{O_{14} + O_{24}} \right] (1)$$

где: T_1 - значение наблюдаемого статистического критерия,

и в нашем случае:

n_1 - общее число студентов в начале эксперимента;

n_2 - общее число студентов в конце эксперимента;

O_{2i} - число студентов i -го уровня мотивации в конце эксперимента;

O_{1i} - число студентов i -го уровня мотивации в начале эксперимента.

Подставим в общую формулу (1) значения параметров мотивации учения студентов филологического факультета из таблиц 2 и 9. Получаем:

$$T_1 = \frac{1}{71 \times 71} \times \left[\frac{(71 \times 5,6 - 71 \times 15)^2}{15 + 5,6} + \frac{(71 \times 9,8 - 71 \times 26)^2}{26 + 9,8} + \frac{(71 \times 53,3 - 71 \times 37)^2}{37 + 53,3} + \frac{(71 \times 30,9 - 71 \times 21)^2}{21 + 30,9} \right] = 16,3 \cdot (2)$$

Для коэффициента вероятности $\alpha=0,05$, или достоверности 95%, что общепринято в педагогических исследованиях, для количества уровней $C=4$ и числа степеней свободы $\nu = C - 1 = 4 - 1 = 3$, критическое значение критерия $T_2=7,815$ (см. таблицу χ^2 -критерия в 59, с. 288). В рассматриваемом случае $T_2 < T_1$. Это значит, что распределение студентов филологического факультета по уровням развития мотивации учения в начале и конце эксперимента существенно отличается при достоверности 95%, что говорит о статистической значимости полученных в эксперименте результатов. Аналогичные выводы по критерию χ^2 -квадрат (вычисления мы опускаем) получены нами и для выборки студентов (71 чел.) факультета физического воспитания второго, третьего и четвертого курсов.

В конце эксперимента мы вновь обратились к студентам для выяснения, как часто используют они те приемы конспектирования во время лекций, которые были нами определены в качестве целей развития.

Таблица 10

Данные о наиболее используемых приемах конспектирования
(конец эксперимента - июнь 1993)

№/ № п/п	Факультет, курс, кол-во студентов	Распределение студентов по использованию приемов (в %%)								
		1	2	3	4	6	7	9	13	14
1	Физвоспита- ния, (з/о),2-й курс, 22 чел.	68,1	59,1	63,6	63,6	72,7	54,5	59,1	68,1	59,1
2	Физвоспита- ния, (з/о),3-й курс, 19 чел.	73,6	63,1	78,9	84,2	89,4	73,6	78,9	94,7	63,1
3	Физвоспита- ния, (д/о),4-й курс, 30 чел.	76,6	66,6	73,3	60,0	80,0	86,6	90,0	66,6	80,0
4	Филологиче- ский, (РГО, д/о),3-й курс, 71 чел.	67,6	74,6	64,7	73,2	77,4	66,1	63,3	54,9	59,1

Как показывают табличные данные (см. таблицу 10), для всех студентов характерна явная тенденция к более частому использованию всех приемов. Особенно заметны положительные сдвиги в использовании таких приемов, как конспектирование с фиксацией промежуточных выводов и постановка вопросов лектору.

Выводы по второй главе

Как показало исследование нашей научной проблемы, формирование учебной деятельности студентов возможно на лекциях при соблюдении определенных условий. Поиск этих условий, их анализ и научное обоснование позволили сложить конкретное представление о деятельности преподавателя по формированию учебной деятельности студентов.

К дидактическим условиям нами было отнесено следующее:

- определение (выбор) целей деятельности, ориентирующих преподавателя на воздействие всех сфер студента (мотивационную, интеллектуальную, эмоциональную, экзистенциальную и др.) и формирование на этой основе отдельных компонентов учебной деятельности и целостной учебной деятельности;

- диагностика сформированности учебной деятельности студентов (выяснение уровней развития мотивации учения на лекциях, наличия умений целеполагания, сформированности учебных действий, требуемых для работы на современной лекции, и др.);

- структурирование деятельности преподавателя в процессе обучения в соответствии со структурой учебной деятельности студентов (прогнозирование специальных ситуаций, разработка специальных заданий, акцентирование внимания студентов на собственных рефлексивных процессах, комментирование преподавателем своей педагогической технологии или техники);

- отбор и конструирование средств формирования учебной деятельности на лекционных занятиях (выбор целей лекционных занятий, формулировка учебных задач, определение состава учебных действий, требуемых для выполнения заданий, и др.);

- анализ процесса и результатов формирования учебной деятельности.

Для реализации дидактических условий нами были разработаны:

- номенклатура целей лекций (для преподавателя), отражающих воздействия на сферы и соответствующие компоненты учебной деятельности;

- номенклатура учебных задач (для студентов), направленных на отработку способов познавательной деятельности, приемов конспектирования, профессионально значимых качеств;

- средства диагностики отдельных компонентов учебной деятельности (вопросник для шкалирования мотивации учения, анкеты и схемы наблюдения и анализа учебной деятельности и ее результатов);

- средства формирования целостной учебной деятельности студентов на лекционных занятиях (вопросы, специальные задания, обращения, комментарии, замечания, связанные с учебной деятельностью в целом и ее отдельными компонентами).

Формирование учебной деятельности студентов на лекционных занятиях как предмет экспериментального исследования может быть многоаспектным явлением: целостная методика формирования учебной деятельности; деятельность преподавателя по формированию учебной деятельности как целостного образования; взаимосвязь компонентов учебной деятельности; взаимосвязь между деятельностью преподавателя и деятельностью студентов; и т.д. В нашем диссертационном исследовании эксперимент был направлен на выяснение влияния разработанных дидактических условий, способствующих формированию целостной учебной деятельности студентов - будущих учителей на лекционных занятиях по педагогике.

В эксперименте специально выяснялось влияние этих условий на мотивацию учения во время лекций, на умение ставить (или выбирать) цели лекции, на совершенствование конспектирования как компонентов учебной деятельности. Кроме этого были получены данные о самооценке студентами своей учебной деятельности на лекциях.

В эксперименте были получены статистически значимые данные, свидетельствующие о том, что реализация дидактических условий обеспечила конкретные изменения в учебной деятельности студентов.

1. Мотивация учения на лекциях изменилась за счет появления у студентов стремлений к постановке собственных целей, к использованию более

сложных приемов конспектирования и способов познавательной деятельности поискового характера, к самооценке учебных действий.

2. Анализ данных о целеполагании как компоненте учебной деятельности показал, что к концу эксперимента сложилась отчетливая тенденция к постановке (выбору) студентами целей, ориентирующих на овладение способами познавательной деятельности и более сложных приемов конспектирования, учитывающих специфику лекционной формы занятия, а также на осуществление самоконтроля и самооценки учебных действий.

3. Анализ деятельности студентов на лекциях свидетельствовал также и том, что используемые преподавателем специальные средства оказали воздействие на учебные действия. Их состав обогатился за счет таких приемов конспектирования, которые отражают специфику лекционной формы занятий, то есть позволяют успешно осуществлять одновременное восприятие учебной информации, ее переосмысление и фиксацию (составление опорных конспектов, схематическое изображение связей, формулирование вопросов, главных мыслей). Вместе с этим в состав учебных действий студентов вошли такие способы познавательной деятельности, которые характеризуют научный поиск (выдвижение предположений и гипотез, способов решения проблемы и др.).

4. Особое место в учебной деятельности студентов заняли действия самоконтроля и самооценки. Для них характерным стало то, что контроль и оценка приняли более устойчивую направленность на выбранные цели учебной деятельности как критерии (перестали быть произвольными и стихийными). В целом учебная деятельность студентов приобрела осознанность - стала восприниматься ими и как объект учения, и как объект их будущей профессиональной деятельности.

5. Полученные экспериментальные данные позволяют говорить о том, что сложились явные предпосылки для развития у студентов про-

фессионально значимых качеств (педагогическое теоретическое мышление, педагогическая рефлексия, уверенность в себе). Влияние дидактических условий формирования учебной деятельности на эти качества требует однако специальных исследований, что не входило в задачи нашего эксперимента.

6. Анализ учебной деятельности студентов во время лекций по педагогике свидетельствует о том, что развитие целостной учебной деятельности закономерно обусловило их более качественную теоретическую подготовку. Экспериментальное исследование условий формирования учебной деятельности студентов позволяет также утверждать, что их реализация не требует от преподавателей непреодолимых усилий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование решает актуальную задачу совершенствования профессиональной подготовки студентов - будущих учителей, поставленную в Государственном стандарте высшего образования, в основных направлениях реформы высшей школы. Исследование направлено не только на удовлетворение потребностей вузовской практики, но и вносит определенный вклад в развитие педагогической теории, поскольку новые требования к формированию профессиональной компетентности учителя не полностью реализуются из-за недостаточной разработанности проблемы формирования учебной деятельности студентов.

Решение задач данного исследования позволило сделать следующие выводы.

1. Существует принципиальная возможность формирования целостной учебной деятельности студентов на лекционных занятиях по педагогике. Методологическим основанием реализации данной возможности являются концепция учебной деятельности и теория ее формирования, концепция инди-

видуальности человека, концепция развития ее сфер, концепция социализации личности. Выяснение сущности учебной деятельности студентов составило первую задачу исследования.

Учебная деятельность является ведущей деятельностью студента в процессе обучения. Предмет ее заключается в опыте самого студента, который преобразуется путем присвоения элементов социального опыта, продукт - в индивидуальности и личности студента, характеризующихся его индивидуальными способностями, личностными качествами, составляющими основу его профессиональных качеств. Учебная деятельность студента не только объективно направлена на формирование его индивидуальности и других качеств, как и все другие виды деятельности, но и субъективно имеет такую цель. К основным особенностям учебной деятельности студента относятся: 1) сознательное и самостоятельное составление ориентировочной основы действия - системы ориентиров и указаний, пользуясь которой человек выполняет данное действие, и овладевает способом решения определенной задачи; 2) универсальность, поскольку учебная деятельность составляет основу овладения любой другой деятельностью; 3) научно-теоретический характер, способствующий развитию научно-теоретического мышления. Учебная деятельность будет выполнять данные функции, если она имеет целостный характер, то есть включать возникновение потребности, целеполагание, планирование деятельности, конкретное исполнение плана (осуществление исполнительских действий), самоконтроль и удовлетворение потребности путем использования (присвоения) созданного продукта деятельности. По отношению к учебной деятельности студента на лекционных занятиях данное положение имеет особое значение: необходимо соблюдение определенных условий осуществления целостной учебной деятельности и способов ее формирования.

В исследовании обосновано принципиально важное положение о том, что формирование учебной деятельности обусловлено индивидуальными особенностями человека и, с другой стороны, направлено на целостное развитие его индивидуальных свойств.

Формирование учебной деятельности - это проблема развития индивидуальности и личности студента как субъекта этой деятельности. Решение этой проблемы связано с одновременным воздействием на все сферы человека. В процессе обучения акцент необходимо сделать не столько на совместной деятельности, сколько на взаимодействии преподавателя и студентов, на научно обоснованном структурировании процесса преподавания в соответствии с логикой учебной деятельности студентов.

Формирование учебной деятельности студентов - будущих учителей имеет отличительную особенность, обусловленную профессиональной направленностью процесса обучения. Главное заключается в том, что учебная деятельность должна восприниматься студентами не только как объект учения, но и как объект их будущей профессиональной деятельности.

Для преподавателя формирование учебной деятельности студентов составляет одну из задач подготовки специалистов, поэтому каждое занятие (в том числе и лекционное) должно предусматривать соответствующие цели развития, средства воздействия на сферы личности студента, на отдельные компоненты учебной деятельности и учебную деятельность в целом.

2. В исследовании определены возможности лекционных занятий по педагогике в формировании учебной деятельности студентов. Для решения данной задачи был проанализирован ряд аспектов (сущность лекционной формы занятий, содержание педагогического образования (состав, объем и характер научного знания, требования к его усвоению), характер и способы деятельности преподавателя и студентов, структура и психологическая основа лекционного занятия и др.). Теоретический анализ позволил представить

возможности лекций в формировании учебной деятельности в виде следующих положений:

- 1) содержание педагогического образования располагает информацией о методах педагогической науки, о способах педагогической и учебной деятельности;
- 2) научно-педагогические знания являются в то же время профессиональными знаниями для будущих учителей;
- 3) учебные задачи могут ориентировать на усвоение педагогических знаний в единстве с усвоением учебных действий;
- 4) благодаря профессиональной направленности структура лекции и учебные задачи могут быть представлены студентам как объекты их учебной и профессиональной деятельности.

3. На основе выявленных возможностей лекционных занятий, сущностных признаков понятия “педагогическая технология” были разработаны дидактические условия, обеспечивающие формирование целостной учебной деятельности студентов:

- определение (или выбор) целей деятельности преподавателя;
- диагностика сформированности учебной деятельности студентов;
- структурирование деятельности преподавателя в процессе обучения в соответствии со структурой учебной деятельности студентов;
- отбор и конструирование средств формирования учебной деятельности;
- анализ процесса и результатов формирования учебной деятельности.

Для реализации дидактических условий нами были разработаны:

- номенклатура целей лекций (для преподавателя), отражающих воздействия на сферы и соответствующие компоненты учебной деятельности;
- номенклатура учебных задач (для студентов), направленных на отработку умений самостоятельного определения своих целей, способов позна-

вательной деятельности, приемов конспектирования, действий самоконтроля и самооценки, профессионально значимых качеств;

- средства диагностики отдельных компонентов учебной деятельности (вопросник для шкалирования мотивации учения, анкеты и схемы наблюдения и анализа учебной деятельности и ее результатов);

- средства формирования целостной учебной деятельности студентов на лекционных занятиях (вопросы, специальные задания, обращения, комментарии, замечания, связанные с учебной деятельностью в целом и ее отдельными компонентами). Данные средства предполагают при структурировании взаимодействия преподавателя и студентов во время лекции следующее:

- прогнозирование специальных ситуаций;
- разработку специальных заданий, отражающих учебные задачи и их решение;
- акцентирование внимания студентов на собственных рефлексивных процессах;
- комментирование преподавателем своей педагогической технологии (или техники).

Экспериментальное исследование позволило убедиться в действенности разработанных средств формирования учебной деятельности и реальности их применения в вузовской практике. Результаты эксперимента показали, что выявленные дидактические условия действительно способствуют развитию целостной учебной деятельности (формированию самостоятельного целеполагания, мотивов учебной деятельности, учебных действий, специфичных для работы во время лекционного занятия, самоконтроля и самооценки, а также таких качеств, как педагогическое теоретическое мышление, педагогическая рефлексия и др.). Достоверность полученных выводов подтверждается статистической обработкой экспериментальных данных.

Таким образом, в исследовании выявлена сущность учебной деятельности студентов на лекционных занятиях, доказана возможность формирования целостной учебной деятельности студентов на лекционных занятиях по педагогике, установлено влияние разработанных дидактических условий на этот процесс, что и представляет теоретическую и практическую значимость основных результатов исследования.

Научная новизна исследования обусловлена тем, что дидактические условия формирования учебной деятельности студентов рассмотрены в рамках таких концепций, которые появились в педагогической науке относительно недавно и сами еще продолжают разрабатываться (концепция развития сфер человека, концепция индивидуальности), а также тем, что впервые решение проблемы формирования учебной деятельности предлагается применительно к вузовской системе обучения будущих учителей.

Предметом дальнейших поисков могут выступать, на наш взгляд, проблема формирования учебной деятельности студентов на основе взаимосвязи дисциплин психолого-педагогического цикла, общение преподавателя и студентов на лекционных занятиях, возможности лекционных занятий по педагогике в развитии профессионально значимых свойств и качеств психической деятельности, личности, индивидуальности студента, связь формирования учебной деятельности студента с подготовкой его к формированию учебной деятельности школьника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. - М.: Просвещение, 1990. - 141 с.
2. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей

- школе.- М.: Высшая школа,1974.-384 с.
3. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. - М., 1981. - 96 с.
4. Балл Г.А. Теория учебных задач.- М.,1990.- 184 с.
5. Безрукова В.С. Концентрированное обучение в педагогике (погружение) // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / Сб. н. тр. - Свердловск: СИПИ, 1991. - С. 102-113.
6. Белостоцкая Н.Г. Из опыта комплексной работы над лекцией. - М., 1985. - 24 с.
7. Берак О.Л. Выдвижение цели обучения на начальной фазе освоения учебного предмета // Актуальные проблемы вузовской музыкальной педагогики.-М.,1984.С.9-10.
8. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
9. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. - М.: Высшая школа, 1989. - 144 с.
10. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
11. Бокарева Г.А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов. - Калининград, 1985. - 264 с.
12. Болдин Л.А., Грачев Б.Ф. Как оценить качество лекции // Вестник высшей школы. - 1986. - № 10. - С. 36-

- 37.
13. Брунер Дж. Психология познания: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1977. - 412.
14. Буюева Л.П. Человек, деятельность и общение. - М.: Мысль, 1978. - 216 с.
15. Вербийский А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. - М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
16. Вегасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. - Киев, 1985. - 196 с.
17. Вегелес Г.И. Дидактические основы формирования учебной деятельности. - Л., 1989. - 74 с.
18. Ветрова З.Д. Индивидуальный подход к студентам в процессе учебной деятельности преподавателя высшей школы: Автореф. дисс. ... к. п. н. - Л., 1981. - 18 с.
19. Воеводская Г.К. Целенаправленность в деятельности преподавателя высшей школы: Автореф. дисс. ... к. п. н. - Л., 1974. - 28 с.
20. Веготский Л.С. Собрание соч. в шести т. - М., 1982.
21. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологич. наука в СССР. - Т.1. - М., 1959. - С. 441-470.
22. Гарифуллина М.М. Дидактические условия формирования культуры учебной деятельности студентов: Автореф. дисс. ... к. п. н. - Казань, 1987. - 18 с.

23. Гарифуллина М.М.,
Посталюк Н.Ю. Научные основы организации учебной деятельности: Программа спецкурса для студентов университета / Под ред. В.И. Андреева. - Казань, 1987. - 24 с.
24. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. - М.: Гос. комитет РФ по высш. образованию. - 1995. - 384 с.
25. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: Курс лекций/ - Калининград. - 1995. - 94 с.
26. Гребенюк О.С. Развитие методологических идей В.С. Ильина в курсе педагогики // Целостный учебно-воспитательный процесс. - Волгоград, 1994. - С. 48-49.
27. Гройсберг А.Т.,
Башкирцева Г.К.,
Будников Г.К. О самостоятельной работе студентов// Вестник высшей школы. - 1990. - №1. - С. 63-72.
28. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1986. - 240 с.
29. Давыдов В.В.,
Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. - 1981. - № 6. - С. 13-26.
30. Давыдов Г.А. Качество лекции, чем оно определяется. - М., 1982. - 24 с.
31. Даниленкова Г.Г. Вопросы активизации творческой познавательной деятельности студентов в процессе преподавания в советской высшей школе. - М., 1986. - (деп. в НИИ ПВШ 20.06.86. рег. номер 799-86). -117

32. Даниленкова Г.Г., Семанов Г.П. Проблема усвоения студентами знаний в процессе лекционного преподавания. - М., 1980. - (деп. в НИИ ПВШ 23.01.80., рег. номер 4-80). - 12 с.
33. Даниленкова Г.Г., Семанов Г.П. Развитие проблемного видения студентов на лекции. - М., 1980. - (деп. в НИИ ПВШ 13.11.80., рег.номер 94-80). - 12 с.
34. Даниленкова Г.Г., Семанов Г.П. Лекция и самостоятельная работа студентов. - М., 1981. - (деп. в НИИ ПВШ 18.02.81., рег. номер 25-81). - 16 с.
35. Дмитрикова Н.П. Об интегрировании педагогических идей в новационной педагогике // Интегрированные процессы в педагогической теории и практике. - Свердловск: СИПИ, 1991. - С. 33-45.
36. Долженков О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технологии в техническом вузе : Методическое пособие. - М.: Высшая школа, 1990. - 191 с.
37. Дубовик О.С. Совершенствование подготовки будущего учителя к формированию у учащихся гностических умений: Автореф. дисс. ... к. п. н. - Л., 1989. - 16 с.
38. Елманова В.К. Формирование гностических умений будущих педагогов: Автореф. дисс. ... к. п. н. - Л., 1973. - 18 с.
39. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. - М.: Педагогика, 1987. - 160 с.
40. Закирова А.Ф. Педагогические основы проектирования

- учебных занятий в вузе: Автореф. дисс. ... к. п. н. - Казань, 1987. - 24 с.
41. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе.- М.: Высшая школа, 1975. - 314 с.
 42. Ибрагимов Г.И. Формы организации обучения в педагогике и школе. - Казань / Учебное издание. - 1994. - 224 с.
 43. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). - М.: Педагогика, 1984. - 144 с.
 44. Ильин В.С. Проблема воспитания потребности в знании у школьников. - Ростов-на-Дону, 1971. - 224 с.
 45. Ильина Т.А. Лекция в высшей школе.- М.,1977.-79с.
 46. Ильясов И.И. Структура процесса учения. - М., 1987.- 160 с.
 47. Истомина Н.Б.,
Соловейчик М.С. Деятельностный подход в методической подготовке учителя начальных классов // Новые исследования в педагогических науках. - М., 1991. - Вып.1 (57). - С. 84-88.
 48. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. - М., 1981. - 96с.
 49. Каган М.С. Человеческая деятельность. - М.: Политиздат, 1974. - 328 с.
 50. Кан-Калик В.А.,
Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
 51. Карапетян В.С. Моделирование как компонент деятельности учения: Автореф. дисс. ... к. псих.

- н. - М., 1981. - 20 с.
52. Касымов С. Педагогические аспекты формирования интеллектуальной активности студентов: Автореф. дисс. ... к. п. н. - Ташкент, 1988. - 20 с.
 53. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. - Казань: Изд-во КГУ, 1982. - 224 с.
 54. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. - М.: Знание, 1989. - 75 с.
 55. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. - М.: Арена, 1994. - 222 с.
 56. Клингберг Л. Проблемы теории обучения / Пер. с нем. - М.: Педагогика, 1984. - 256 с.
 57. Кобылянский И.И. Учебный процесс и формирование специалиста в высшей школе: Автореф. дисс. ... д. п. н. - М., 1975. - 48 с.
 58. Колесников Л.Ф., Турченко В.П., Борисова Л.Г. Эффективность образования. - М.: Педагогика, 1991. - 272 с.
 59. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. - М.: Знание, 1991. - № 4. - 80 с.
 60. Куликова З.А. Успешность решения учебных задач студентами при различных способах активизации познавательной деятельности: Автореф. дисс. ... к. п. н. - Л., 1985. - 16 с.

61. Культура, образование, развитие индивида. - М.: Наука, 1990. - 188 с.
62. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций. - М., 1981. - 119 с.
63. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. - Таллинн: Валгус, 1980. - 334 с.
64. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования. - М.: Педагогика, 1980. - 264 с.
65. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М.: Политиздат, 1975. - 302 с.
66. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993. - 191 с.
67. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990. - 192 с.
68. Матюшкин А.М. Проблемы развития профессионально-технического мышления // Новое в теории и практике обучения / Составители: д. п. н. А.М.Матюшкин, к. псих. н. Л.В. Путляева. - М.: Знание, 1980. - С. 3-47.
69. Махмутов М. И. и др. Концепция непрерывного образования // Профтехобразование, 1990.-№ 4.-С. 64-78.
70. Махмутов М.И., Ибрагимов Т.И., Чошанов М.А. Педагогические технологии развития мышления учащихся. - Казань, 1993. - 88 с.
71. Махмутов М.И., Артемьева Л.А. Формы организации обучения: совершенствование или принципиально новый подход? // Народное образование. -

1988. - № 3. - С. 88-89.
72. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. - М.: Педагогика, 1989. - 219 с.
73. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. - Пермь, 1971. - 120 с.
74. Мешков Н.И. Становление учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки педагогических кадров в университете: Автореф. дисс. ... д.п.н. - Спб., 1993. - 31 с.
75. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. - М., 1991. - 152 с.
76. Молчанова Л.А. Гуманизация организационных форм обучения в современной общеобразовательной школе: Автореф. дисс. ... к. п. н. - М., 1990. - 18 с.
77. Моргун В.Ф. Мотивация личности в учебной деятельности // Мотивация личности. Сб. н. тр. / Отв. ред. А.А.Бодалев. - М.: Изд-во АПН СССР, 1982. - С. 30-41.
78. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1990. - 104 с.
79. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. - Казань, 1975. - 302 с.
80. Новое педагогическое мышление / Под ред.

- А.В. Петровского. - М.: Педагогика, 1989. - 280 с.
81. Оконь В. Введение в общую дидактику. - М., 1990. - 382 с.
82. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. - М., 1991. - 287 с.
83. Павлова В.П. Обучение конспектированию. - М.: Русский язык. - 1989. - 97 с.
84. Педагогические системы в школе и Вузе: Технологии и управление: Тез. докл. науч.конф.- Волгоград, 1993. - 155 с.
85. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.
86. Пискунов М.У. Организация учебного труда студентов. - Минск., 1982. - 120 с.
87. Полищук Г.Г. Приемы научно-популярного изложения в лекции. - М., 1983. - 64 с.
88. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. - М., 1976. - 280 с.
89. Попов Л.М. Психология самодеятельного творчества студентов. - Казань: Изд-во КГУ, 1990. - 240 с.
90. Попов М.М.,
Васильев А.И. Методика подготовки и чтения вдвоем // Психологические резервы инженерной подготовки.- Казань, 1987.-С.31-33.
91. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. - Казань: Изд-во КГУ, 1989. - 206 с.

92. Посталюк Н.Ю. Классификация учебно-познавательных задач на основе формируемого действия // Актуальные вопросы обществ. наук. - Казань: Изд-во КГУ, 1980. - С. 165 - 168.
93. Прикладная психология в высшей школе / Науч. ред. Н.М. Пейсахов. - Казань: Изд-во КГУ, 1979. - 272 с.
94. Пряжников Н.С. Профориентационные игры: Проблемные ситуации, задачи, карточные методики: Учеб.-метод. пособие для студентов фак. психол. гос. ун-тов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. - 87 с.
95. Психологическая служба в ВУЗе / Науч. ред. Н.М. Пейсахов. - Казань: Изд-во КГУ, 1981. - 240 с.
96. Психологический основы формирования личности в педагогическом процессе / Под ред. А. Косаковски: Пер. с нем. - М., 1991. - 224 с.
97. Пути повышения качества подготовки специалистов. - Тверь, 1993. - 52 с.
98. Пути перестройки высшего педагогического образования /Отв.ред. проф. В.С. Ильин. - Волгоград, 1988. - 208 с.
99. Путилин В.Д. и др. Концепция непрерывного образования // Профтехобразование, 1990.-№ 4.-С. 64-78.
100. Радужкевич Л.Я. Особенности творчества преподавателя высшей школы в конструировании учебной информации: Автореф. дисс. ... к.

- п. н. - Л., 1988. - 18 с.
101. Раев А.И. Управление умственной деятельностью младшего школьника. - Л., 1976. - 156 с.
 102. Репкин В.В. Строеие учебной деятельности // Вестник Харьковского университета, 1976. - № 132. - С. 10-16.
 103. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг, обучение, здоровье. - М., 1989. - 239 с.
 104. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973. - 423 с.
 105. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. - М.: Педагогика, 1989. - Т. 2. - 328 с.
 106. Сазонтьев Б.А. Психология лекции.-Тверь, 1992. - 26 с.
 107. Семанов Г.П. Лекция в высшей школе (проблемный вариант) . - М., 1983. - 36 с.
 108. Семанов Г.П., Кузьмина Л.Ф. Активность студента на лекции. - М., 1980. - 18 с.
 109. Сериков В.В. Методология личностного подхода в образовании: проблема целостности // Целостный учебно-воспитательный процесс.- Волгоград, 1994. - 146 с.
 110. Сибгатулина И. Ф. Системная характеристика интеллектуальной деятельности в условиях специально организованного обучения: Автореф. дисс. ... к.п.н. - Пермь, 1993. - 18 с.
 111. Симонов В.П., Черненко Е.Г. Образовательный минимум: измерение, достоверность, надежность. / Педагогика, 1994. - № 4. - С. 30-34.
 112. Слободян В.П. Формирование у студентов умений и на

- выков самостоятельной работы: Автореф. дисс. ... к. п. н. - М., 1981. - 18 с.
113. Совершенствование образовательно-воспитательного процесса в школе и в вузе / Сб. науч. трудов. - Тверь, 1993. - 98 с.
114. Совершенствование подготовки учителя в университете // Сб. научн. трудов. / Под ред. А.И. Сухорева. - Изд-во Мордовского университета, 1991. - 148 с.
115. Современные проблемы университетского образования: материалы III Всероссийской научно-методической конференции. - Волгоград: Изд-во Волгоградск. гос. университета, 1993. - 140 с.
116. Сосновская Л.Б. Педагогические аспекты организации самостоятельной работы студентов на основе принципа индивидуально-дифференцированного подхода : Автореф. дисс. ... к. п. н. - Л., 1989. - 16 с.
117. Сосновская О.В. О повышении качества практической подготовки будущего учителя // Новые исследования в педагогических науках. - М. : Педагогика, 1991. - С. 69-75.
118. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы. - 1986. - № 3. - С. 10-13.
119. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. - М., 1983. - 352 с.

120. Трубников Н.Н. О категориях “цель”, ”средство”, “результат”. - М., 1968. - 148 с.
121. Тутышкин Н.К. Основы самоуправления учебной деятельностью: Учебное пособие. - Казань: Изд-во КГУ, 1984. - 120 с.
122. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. - М.: Наука, 1966. - 451 с.
123. Уман А.И. Дидактическая подготовка будущего учителя: технологический подход: Учебное пособие.-Орел: ОГПИ,1993.-128 с.
124. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика,1990.-192 с.
125. Усачева И.В. Самостоятельная работа студентов с книгой: Учеб.-метод. пособие для студентов фак. психол. гос. ун-тов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 88 с.
126. Усова А.В. Формирование обобщенных умений// Народное образование. - 1974. - №3. - С. 8-10.
127. Учебный материал и учебные ситуации. Психологические аспекты / Под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. - Киев, - 1986. - 112 с.
128. Федорова Н.В. Проблема методов и организационных форм обучения в университетах Великобритании // Сов. педагогика. - 1975. - № 9. - С. 125-132.
129. Философский энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, - 1983. - 836 с.
130. Формирование учебной деятельности школьников/ Под

- ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. - М., 1982. - 216 с.
131. Формирование внутренних стимулов учения у студентов // Сб.научн.трудов. / Под ред. Л.Г Вяткина. - Саратовский гос. университет, 1991. - 256 с.
132. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 240 с.
133. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: Метод. пособие. - М.: Высшая школа, 1988. - 168 с.
134. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности.- М.,1982.-185 с.
135. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: "Логос", 1994. - 320с.
136. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982. - 208 с.
137. Шаров Ю.В. Вопросы психологии духовных потребностей // Проблемы формирования духовных потребностей личности. - Новосибирск, 1970. - С. 6-206.
138. Щукина Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике. - М.: Педагогика, 1971.-352 с.
139. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М.: Просвещение, 1974. - 64 с.
140. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем

- школьном возрасте. - В кн.: Вопросы психологии обучения и воспитания / Под ред. Г.С. Костюка и П.Р. Чаматы. - Киев, 1961. - С. 12 - 13.
141. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов.-М.,1982.- 96 с.
142. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. - М., 1986.
143. Aspects of Education: Selected Papers from the Dartington Conference / Edited by Mark Braham. - Chichester, 1982. - 37 p.
144. Beard M.R., Senior I.T. Motivating Students. - London: Routledge and Kegan Paul, 1980. - 107 p.
145. Biehler R.F. Psychology Applied to Teaching. Second Edition.-Boston: Houghton Mifflin Company, 1974. - 795 p.
146. Bigge M.L., Hunt M.P. Psychological Foundations on Education: An Introduction to Human Motivation, Development and Learning. Third Edition. - New York: Harper and Row, Publishers, 1980. - 545 p.
147. Child D. Human Motivation // Child D. Psychology and the Teacher. Forth Edition. - London: Holf, Rinehart and Winstor, 1986. - P. 32-63.
148. Clifford M.M. Motivation: The Reason for Learning // Practicing Educational Psychology. - Boston: Houghton Mifflin Company, 1981. - P. 348-398.

149. Downey M., Kelly A.V. Theory and Practice of Education. Third Education. - London: Harper and Rom, Publishers, 1986. - 290 p.
150. Education, Training and Employment: Towards a New Vocationalism? / Ed. by R. Dale. - Oxford: Pergamon Press, 1985. - 129 p.
151. Fontana D. Teaching and Personality. - Oxford: Basil Blackwell Ltd., 1986. - 200 p.
152. Francis H. Minds of Their Own: Recent Trends in Educational Psychology. - London: University of London Institute of Education, 1984. - 27 p.
153. Harding Alan G., Susan Sayer. The objectives of Training University Teachers. "Universities Quarterly". Higher Education Society, Vol. 29, № 3, London, 1975. - P. 17-39.
154. Hubbard G. Social and Educational Effects of Technological Change // British Journal of Educational Studies. - Vol. 32, № 2, June, 1984. - P. 108-117.
155. Jones K. Beyond Progressive Education. - London: The MacMillan Press LTD, 1983. - 178 p.
156. Klausmeier H.T., Ripple R.E. Learning and Human Abilities: Educational Psychology. Third Edition. - New York: Harper and Rom, 1978. - 810 p.
157. Lindgren H.C. Cognitive and Affective Factors in Learning // Lindgren H.C. Educational Psychology in the Classroom. - Oxford: Oxford University Press, 1980. - 796 p.

158. Nicholls A. Managing Educational Innovations. - London: Unwin Education Books, 1983. - 99 p.
159. Pickard E. The Development of Creative Ability. - New Jersey: NFER Publishing Company, 1983. - 104 p.
160. Problem Solving and Education: Issues in Teaching and Research.- New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1980. - 212 p.